



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**INDICADORES DE MALTRATO INFANTIL EN LA ESCUELA
PRIMARIA**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A

ADRIANA ELIZABETH IBARRA LOPEZ

DIRECTORA DE TESIS: DRA. AMADA AMPUDIA RUEDA
ASESOR: DR. JORGE ROGELIO PEREZ ESPINOSA
REVISORES: MTRA. GUADALUPE B. SANTAELLA HIDALGO
MTRA. EVA MARIA ESPARZA MEZA
LIC. LETICIA BUSTOS DE LA TIJERA



© Facultad
de Psicología

MEXICO D.F.,

JUNIO, 2009



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

*Este trabajo de investigación se realizó gracias al apoyo del
Proyecto de Investigación e Innovación Tecnológica
PAPIIT (No. IN302706-2)
"FACTORES DE RIESGO PARA LA SALUD MENTAL Y
PSICOPATOLOGÍA DEL MALTRATO INFANTIL"
Responsable del Proyecto: Dra. Amada Ampudia Rueda
Facultad de Psicología
Universidad Nacional Autónoma de México*

A Dios

A mi padre:

Por el ejemplo de perseverancia y responsabilidad que siempre me ha motivado. Gracias por tu apoyo en este andar.

A mi madre:

Por que más que madre has sido mi amiga y compañera, por tus cuidados, tu amor y paciencia, gracias.

A Víctor:

Por compartir tu vida conmigo, por tu apoyo, comprensión y amor.

A mi hermano:

Por dejarme descubrir que tenemos más cosas en común de lo que imaginaba, este trabajo también es parte de ti.

A mi hermana:

Por ser mi amiga, compañera y confidente durante diecinueve años de mi vida. Por que aunque ya no estás, has dejado una huella imborrable.

A Karla:

Por formar parte de nuestra familia.

A Belén:

Por el ser tan maravilloso que eres aún siendo tan pequeña. Por tu preciosa sonrisa que ha llenado de luz y alegría nuestro hogar.

A Katia, Daniela, Mónica y Daniel:

Mis amigos, por hacer de mi estancia en la universidad una experiencia única.

A mis amigos y compañeros del cubículo 33:

Por las experiencias y aprendizajes compartidos.

A la Dra. Amada: Por compartir sus conocimientos conmigo a lo largo de todo este tiempo.

A mis sinodales: Dr. Jorge Pérez, Mtra. Lupita Santaella, Mtra. Eva esparza y Lic. Leticia Bustos por sus aportaciones a este trabajo y a mi formación profesional, gracias.

ÍNDICE

RESUMEN

INTRODUCCIÓN

MARCO TEÓRICO

ANTECEDENTES	i-xxii
------------------------	--------

CAPÍTULO I: MALTRATO INFANTIL

1.1 Historia del maltrato infantil	01
1.2 Concepto de maltrato infantil	06
1.5 Modelos explicativos	08
1.3 Tipología del maltrato infantil	13
1.4 Consecuencias del maltrato infantil	15

CAPÍTULO II: EI CONTEXTO ESCOLAR

2.1 Desarrollo de los menores en edad escolar	22
2.2 La educación primaria	29

CAPÍTULO III: MALTRATO ESCOLAR

3.1 Causas del maltrato en el contexto escolar	36
3.2 Agresión entre compañeros.	40
3.3 Maltrato perpetrado por profesores	44

CAPÍTULO IV: METODOLOGÍA

4.1 Justificación y planteamiento del problema	47
4.2 Objetivo general	48
4.3 Objetivos específicos	48
4.4 Hipótesis conceptual	49
4.5 Hipótesis específicas	49
4.6 Variables	50
4.7 Definición de variables	50
4.8 Muestra	51
4.9 Sujetos	51
4.10 Tipo de estudio	51
4.11 Diseño de investigación	51
4.12 Instrumento	51
4.13 Procedimiento	52
4.14 Análisis de datos	53

CAPITULO V: ANALISIS DE RESULTADOS

5.1	Descripción de la muestra.	.	.	.	.	.	.	54
5.2	Estadística Descriptiva	.	.	.	.	.	.	57
5.3	Estadística Inferencial	.	.	.	.	.	.	61

CAPITULO VI: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

•	Discusión	.	.	.	.	.	.	64
•	Conclusiones	.	.	.	.	.	.	70

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	75
-----------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	----

RESUMEN

El maltrato infantil en sus diferentes categorías es una problemática que ha existido siempre, en todas las culturas y que ha prevalecido, no importando los ideales políticos, religiosos, morales, sociales o económicos. Diversos estudios refieren que las consecuencias del maltrato tienen un elevado costo a nivel individual, familiar y social, que van desde lesiones físicas, problemas cognitivos, emocionales (depresión, baja autoestima, dificultades para mantener relaciones interpersonales adecuadas), hasta problemas de conducta (violencia, agresividad, delincuencia) y trastornos psicológicos. Uno de los tipos de maltrato a los menores es la agresión escolar perpetrada por los profesores, y que además es poco reportada en la literatura. En nuestro país es reducida la información que se puede encontrar acerca del tema, sin embargo los medios de comunicación son portavoces de que el maltrato infantil ocurre frecuentemente dentro de las instituciones educativas. Por tal motivo el presente estudio tiene el objetivo de analizar el comportamiento de los profesores de escuelas primarias. Se consideró una muestra no probabilística de 70 profesores a los cuales se les aplicó el instrumento Criterios de Comportamiento en Ambientes Escolarizados (Ampudia y Eguía, 2007). En los resultados se identifica la presencia de maltrato físico, emocional y negligencia en los contextos escolares perpetrado por los profesores.

Palabras clave: Maltrato infantil, maltrato escolar, escuela primaria, profesores.

INTRODUCCIÓN

Actualmente, la problemática de la violencia en los centros escolares ha sido un foco de atención. Los medios de comunicación han sido testigos de numerosas escenas de violencia entre compañeros, asimismo, la investigación ha centrado su atención en este fenómeno al cual se le ha denominado bullying. No obstante, la violencia en las escuelas no sólo se presenta entre compañeros, sino desde el profesorado.

Es evidente la libertad que tienen los profesores para manejar los recursos disciplinarios, exhibiendo conductas de maltrato que son permitidas tanto por la institución como por los mismos padres (Loredo, 1994). Esta problemática no es reciente, ni mucho menos distintiva de la sociedad moderna, no obstante, no existen datos acerca de la prevalencia y ocurrencia de este fenómeno en nuestro país.

Ante la relevancia de la problemática en nuestra sociedad, el presente estudio tuvo como objetivo central identificar las conductas de maltrato que ejercen los maestros hacia alumnos de escuelas primarias, mediante el Cuestionario Criterios de Comportamiento en ambientes escolarizados (CCAEE) (Ampudia y Eguia, 2007).

De este modo, en este estudio se consideró en primera instancia, los antecedentes de investigación acerca del maltrato infantil en general, posteriormente se presentan aquellos que se enfocan en la violencia en los centros escolares, enfatizando el maltrato infantil perpetrado por los profesores.

En el capítulo uno, se aborda el fenómeno del maltrato infantil desde la perspectiva teórica, se analiza el término, así como sus diferentes tipologías, las consecuencias y los modelos teóricos desde los cuales se aborda ésta problemática.

En el capítulo dos se analiza el contexto escolar, señalando las pautas de desarrollo de los menores en edad escolar, sus necesidades y sus cambios. Asimismo, se aborda la importancia que tiene la escuela en la adquisición de múltiples habilidades, así como las responsabilidades del personal docente.

En el capítulo tres se retoman las perspectivas teóricas acerca del maltrato escolar, analizando las posibles causas de este tipo de maltrato y las diferentes formas de agresiones en los centros escolares.

En el capítulo cuatro describe la metodología utilizada en ésta investigación, en donde se contempla desde el objetivo, hipótesis, muestra, el instrumento empleado, el procedimiento y el análisis estadístico.

Posteriormente, en el capítulo cinco se presentan los resultados derivados de la presente investigación y finalmente el capítulo seis presenta la discusión y conclusión obtenidas del estudio.

MARCO TEÓRICO

ANTECEDENTES

El fenómeno del maltrato infantil es una problemática que afecta a gran parte de la población desde tiempos muy remotos, Cantón y Cortés (2002) mencionan que ha sido en los últimos 150 años que ha emergido como un problema social. No obstante, a pesar del tiempo transcurrido y de las investigaciones realizadas, hoy en día, todavía resulta muy difícil prevenir, detectar, evaluar y tratar este fenómeno.

Actualmente se ha dado un giro a la forma de abordar ésta problemática centrándose en los malos tratos que reciben los niños en sus hogares. Tal es el caso de Guterman y Lee (2005) quienes realizaron una investigación cuyos resultados ratificaron que la mayoría de los casos de maltrato son perpetrados por los propios padres, predominantemente en los casos de abuso físico y negligencia.

Estas agresiones experimentadas por los menores tienen graves consecuencias afectando su desarrollo normal, por lo que algunos investigadores (Ampudia, 2007; López-Arce, Mendoza, y Ampudia, 2007) se han centrado en este tema, encontrando que las secuelas del maltrato infantil van desde lesiones físicas hasta problemas psicológicos o emocionales.

Ackerman, Newton, McPherson, Jones y Dyckman (1998) realizaron un estudio con tres grupos de niños: 1) víctimas de abuso sexual, 2) víctimas de maltrato físico y 3) víctimas de ambos tipos de maltrato. El objetivo de esta investigación fue comparar la prevalencia del Trastorno por Estrés Postraumático. Tanto a las víctimas como a sus cuidadores se les aplicó la versión revisada de la Entrevista Diagnóstica para Niños y Adolescentes (DICA), posteriormente los maestros y cuidadores de los niños completaron el Child Behavior Checklist (CBCL). Los resultados revelaron que los niños víctimas de abuso sexual y maltrato físico parecen tener un riesgo más alto de presentar trastornos psiquiátricos. El trastorno por estrés postraumático, que afecta a cerca de un

tercio de las víctimas de esta muestra, presenta un alto nivel de comorbilidad con otros trastornos afectivos.

En otro estudio Macfie, Cicchetti y Coth (2001) encontraron que el maltrato es un factor en la disociación en niños de edad preescolar. Para esta investigación se empleó el instrumento "The Dissociative Checklist (CDC)" el cual se aplicó a una muestra de preescolares de bajo nivel socioeconómico maltratados y no maltratado. Asimismo se evaluó la internalización y externalización de los síntomas. Además, los niños maltratados fueron evaluados sobre abuso sexual, físico, negligencia, y también severidad y cronicidad. Los resultados mostraron que los grupos abusados sexual y físicamente, y grupos víctimas de negligencia demostraron más disociación que el grupo no maltratado. Del mismo modo la severidad, cronicidad y múltiples formas de maltrato, así como la sintomatología de internalización y externalización estuvieron relacionadas con la disociación.

Por su parte Keegan (2001) realizó una investigación en la cual probó un modelo estructural de los antecedentes y consecuencias socioemocionales del uso del castigo físico en madres con familias biparentales. Encontró que el efecto de la pobreza es indirecto y está mediado por la depresión materna y conflictos maritales. La depresión y los conflictos maritales están directamente relacionados con el uso del castigo físico en la disciplina de sus hijos. Las madres más jóvenes y con nivel escolar alto, recurren menos frecuentemente al castigo físico. Asimismo, encontró que los niños que son golpeados más frecuentemente exhiben más problemas socioemocionales.

Carrasco (2001) realizó un estudio longitudinal en el cual observó que los jóvenes que han sufrido maltrato emocional o abandono, y que además se hallan institucionalizados, tienen mayor probabilidad de exhibir conductas delictivas

Por otro lado Milling (2001) menciona que los niños maltratados pueden sobreestimar sus habilidades académicas para compensar sus autopercepciones de baja valía personal. En su investigación comparó una

muestra de 125 niños maltratados con 179 niños no maltratados. A pesar de que los niños maltratados presentaron puntuaciones menores en rendimiento escolar que los niños no maltratados, los dos grupos no se diferenciaron en la competencia académica percibida. Los niños maltratados tenían más tendencia que los no maltratados a sobrestimar su nivel de competencia, de manera particular en lectura y aritmética. En general, los niños que notificaron bajo apoyo social materno tenían más tendencia a sobreestimar su competencia en lectura que aquellos que notificaron niveles normales o elevados de apoyo social materno. Los niños maltratados con bajo apoyo social tienden a sobrestimar sus habilidades, mientras que los niños no maltratados con bajo apoyo social tienden a subestimar sus competencias.

Darwish, Esquivel, Houtz y Alfonso (2001) indican que las experiencias de maltrato tienen un impacto negativo en el desarrollo de las habilidades de relación interpersonal. Realizaron un estudio de 30 niños los cuales tenían de 3 a 5 años de edad. Quince niños provenían de un programa de tratamiento terapéutico hospitalario y otros quince demográficamente similares provenían de un programa de base domiciliaria. Todos los niños pertenecían a familias de bajo nivel socioeconómico. Se realizaron observaciones de juego libre y de interacción entre iguales, las cuales fueron grabadas durante los tres primeros meses de asistencia a cada programa y fueron analizadas en cuanto a una serie de dimensiones sociales y cognitivas. Los maestros y los terapeutas puntuaron las habilidades sociales de los niños en las interacciones con iguales. Se observó que los niños maltratados presentaban pocas habilidades para el inicio de interacciones con sus compañeros y para el mantenimiento del autocontrol, así como un mayor número de problemas de conducta. No se observaron diferencias significativas entre los grupos en relación con la participación social o el nivel cognitivo del juego.

En otra investigación Ponce, Williams y Allen, (2004) mencionan que los menores que son expuestos a violencia intrafamiliar evidencian una distorsión en la capacidad de juicio y cuando estos niños crecen, adoptan la violencia como un factor normal dentro de sus relaciones adultas. Asimismo, encontraron que aquellos individuos que reportaron maltrato infantil, eran más tendientes a

presentar distorsiones en su esquema cognitivo y se muestran más propensos para actuar con violencia dentro de sus relaciones.

Por su parte Hazen (2004) estudió a un grupo de mujeres que eran maltratadas por sus parejas. Encontró que aquellas que tienen una historia de maltrato en su infancia, tendían a padecer depresión mayor y a maltratar a sus hijos.

Shipman, Edwards, Brown, Swisher y Jennings (2005) realizaron un estudio en el cual encontraron que los niños que han sufrido maltrato por negligencia, tienen una comprensión más baja de emociones negativas (ira o tristeza), presentan menos habilidades para regularlas y esperan menos apoyo por lo que tienen más conflicto con sus madres en respuesta a éstas.

Las consecuencias del maltrato infantil afectan diferentes áreas del desarrollo de los menores por lo que algunos investigadores han descubierto que para los niños víctimas de diferentes tipos de agresiones, son de vital importancia las redes sociales que les ofrezcan apoyo. En esta línea Ezzell, Swenson y Brondino (2000) realizaron un estudio con niños víctimas de abuso físico para determinar la importancia de las redes de apoyo social. El apoyo social percibido de maestros, familias y compañeros fue evaluado en una muestra de 37 niños utilizando una versión corta de el instrumento "Survey of children's Social Support". Los resultados indican que los niños percibían como fuentes de apoyo social a sus familias, compañeros y maestros, identificando a su familia como la fuente más importante para el funcionamiento psicológico de los niños.

Por otro lado, se ha detectado que las agresiones no sólo prevalecen en el ámbito familiar sino también en el contexto escolar. En este sentido Behre, Astor y Meyer (2001) realizaron una investigación con 180 profesores de escuelas primarias y escuelas preparatorias cuestionándolos acerca del rol que deben desempeñar como profesionales cuando ocurren actos violentos en lugares como: vestidores, cafeterías y patios de las escuelas. Pidieron a los participantes que identificaran lugares peligrosos y que discutieran acerca del

rol que desempeñaban como profesionales cuando se identifican agresiones en estos lugares. Asimismo, se les pidió a los profesores que mencionaran situaciones hipotéticas en los lugares peligrosos. Los resultados indican que los profesores de escuelas preparatorias identificaban mejor los lugares peligrosos donde no podían intervenir, que los profesores de las escuelas primarias. Los razonamientos de los profesores de las escuelas preparatorias sobre la intervención se relacionaban con explicaciones morales, social-convencionales y personales incluyendo argumentos acerca de que no podían intervenir en todos los lugares donde se llevaban a cabo los actos violentos. Los profesores de las escuelas primarias por el contrario, piensan que pueden intervenir en los actos violentos que tenían lugar dentro de las escuelas, y sus razonamientos sobre la intervención se centraron principalmente en el daño físico a los estudiantes.

Siguiendo la misma línea Zeira, Astor y Benbenishty (2004) llevaron a cabo un estudio en Israel examinando las opiniones del personal educativo acerca de la violencia en sus escuelas. Utilizaron cuestionarios autoadministrados, los cuales fueron contestados por los profesores de manera anónima. La muestra se conformó por 1521 profesores de 232 escuelas. Esta muestra es representativa de todos los sectores de las escuelas públicas de Israel incluyendo primarias y preparatorias. Los resultados indican que muchos profesores son expuestos a una cantidad considerable de violencia verbal y física. Sin embargo, la mayor parte de ellos piensan que la violencia no es un problema grande en su escuela y, por lo tanto, se sienten seguros dentro de los espacios de la escuela. Los profesores también mencionan una carencia en el entrenamiento para hacer frente a esta violencia.

Robinson y Clay (2005) exploraron la relación entre la ansiedad del profesor y la identificación de señales de violencia en los estudiantes. Los participantes fueron 56 profesores (22 mujeres y 34 hombres) sus edades oscilaban entre los 23 y 60 años. Los participantes identificaron señales de peligro en cinco casos ficticios, creados para esta investigación, en los que se presentan señales positivas y negativas de peligro. También contestaron en Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo y un cuestionario sociodemográfico. Los resultados

indican que los profesores que experimentan niveles más altos de ansiedad identifican mejor las señales de peligro de baja severidad que aquellos que tiene niveles más bajos de ansiedad.

Algunos autores mencionan que la mayoría de los estudios sobre violencia en las escuelas se han centrado en los estudiantes, y las consecuencias de la violencia experimentadas por los profesores son menos documentadas, tal es el caso de Galand, Lecocq y Philippot (2007) que mencionan que las investigaciones previas indican que la victimización verbal, la mala conducta del estudiante y la percepción de violencia en la escuela deterioran el bienestar emocional del profesor; y que el apoyo del director y los colegas reduce estas dificultades y fomenta el bienestar, Los autores realizaron una investigación con 487 profesores (57% mujeres y 43% hombres) seleccionadas aleatoriamente de 24 secundarias en Bélgica. Los participantes completaron un cuestionario sobre liderazgo, relaciones con los colegas, victimización verbal, mala conducta de los estudiantes, violencia percibida, depresión, somatización, ansiedad y deserción profesional. Los resultados de este estudio sugieren que el impacto emocional negativo de algunas formas de violencia en la escuela podría ser un factor importante en la intención de un profesor de irse, y que la ayuda de la escuela podría ser aún más importante para el bienestar del profesor.

Por otro lado, algunas culturas continúan creyendo que el castigo corporal es una herramienta útil para enseñar a niños a ser individuos respetuosos, honestos, y productivos de la sociedad. Este tipo de castigo perpetrado en la escuela como práctica disciplinaria, es causa de gran polémica.

Randa, Medhat y Mohamed (1998) analizaron la prevalencia y los determinantes del castigo corporal en las escuelas preparatorias y secundarias. Realizaron una encuesta dirigida a los estudiantes de escuelas públicas. Los resultados revelan que 76.96% de los varones y 61.53% de las mujeres sufrieron castigo físico ocasionado por sus maestros. Los maestros perpetradores de este castigo usaban sus manos, palos, varas, correas, zapatos y puntapiés al infligir este castigo sin pasar por alto ninguna parte del

cuerpo de los estudiantes. Solo en los alumnos varones se encontraron lesiones serias como pérdida de conciencia y contusión. Este tipo de castigo también pudo predecirse por la conducta indeseable de los estudiantes así como bajo rendimiento escolar.

Burnett (1998) menciona que la violencia escolar en el sur de África es considerada una estrategia efectiva para adquirir el control social y para disciplinar a los niños. La pobreza en si misma es un determinante para la violencia en el hogar y en la escuela. Realizó un estudio cualitativo en el que se recolectaron datos por medio de observaciones participativas, entrevistas y discusiones grupales. Los hallazgos refieren que la conducta violenta es utilizada por padres y maestros autoritarios como práctica justa y efectiva de enseñanza. Las conductas relacionadas con la situación de pobreza incluían erosión emocional, autoconcepto negativo y violencia reactiva.

En un estudio realizado por Kim, Kim y Park (2000) compararon las tasas de abuso perpetrado en el hogar y por maestros, entre estudiantes de China y Corea identificando también factores de riesgo. Encontraron que 70.6% de los niños chinos y 68.9% de los coreanos sufrieron violencia familiar. El 42.7% de niños chinos y 26.0% coreanos experimentaron actos violentos perpetrados por sus compañeros. Finalmente las tasas de castigo corporal infligido por los maestros fue de 51.1% en China y 62.0% en Corea. Los resultados de los factores de riesgo señalan claramente que hay niños vulnerables a la violencia en múltiples fuentes de manera que es muy probable que cuando un niño es víctima de violencia en algún contexto el fenómeno se repita en otro, (sea éste escolar, ó familiar).

Nhundu y Shumba (2001) efectuaron un estudio en Zimbawe acerca de la naturaleza y magnitud de los casos notificados de abuso sexual infantil perpetrados por los profesores en alumnos de escuelas primarias rurales. Los datos fueron extraídos de seis jurisdicciones educativas seleccionadas al azar. El estudio cubrió un periodo de ocho años (1990-1997) y utilizó una muestra de 110 expedientes de casos no clínicos de abuso sexual perpetrados por profesores. El 98% (n=108) de las víctimas fueron niñas,

mientras que todos los perpetradores fueron profesores varones. El tipo de abuso sexual más frecuente (70%) fue la relación sexual con penetración. El 69% de las víctimas tenían entre 11 y 13 años. Por otra parte, el 63% de los perpetradores tenían menos de cinco años de experiencia como profesores. El 78% de los casos llevados al Juzgado resultaron probados y condenados. El 83% de todos los profesores abusadores fueron separados del servicio. Este estudio indica que el problema de los profesores abusadores sexuales es frecuente en las escuelas primarias rurales de Zimbabwe, asimismo, revela que los perpetradores son en su mayoría varones, jóvenes y con poca experiencia.

Siguiendo la misma línea Shumba (2001) observó que algunos profesores utilizan el castigo corporal con las alumnas de manera contraria a lo estipulado en las regulaciones de los Servicios Públicos. Al parecer estas regulaciones no son suficientemente eficaces porque la mayoría de los profesores que han maltratado reciben únicamente una amonestación y sólo un muy pequeño porcentaje son expulsados del servicio. Asimismo, observó que un 78.9% de los perpetradores eran varones. Con respecto a las víctimas, el 58,7% eran varones. Un 91.4% de los casos fueron notificados por los propios niños y el resto por la dirección de la escuela. En un 73.9% de los casos se realizó la notificación al Ministerio de Educación y el resto a la policía. En un 80.4% de los casos estudiados en esta investigación, las víctimas recibieron golpes de los profesores, un 10.9% recibieron bofetadas, un 4.3% puñetazos y un 2.2% patadas. Estos resultados indican que hay profesores que maltratan a sus alumnos y que estas formas de maltrato están aumentando.

En su estudio Shumba (2001) abordó la naturaleza, extensión y efectos del abuso emocional en las escuelas primarias de Zimbabwe. La investigación comprendió casos reportados de abuso emocional y cuestionarios para recolectar datos acerca de las diferentes formas de abuso emocional perpetrado por los maestros. Los resultados muestran que la mayoría de maestros practicantes y maestros con experiencia indican que gritar y regañar, usar un lenguaje vulgar, humillar y etiquetar negativamente a los alumnos como estúpidos, malos, feos, tontos, es lo que hacen principalmente las maestras mujeres. El 52.7% de los maestros practicantes indican que los maestros

varones son quienes usan un lenguaje vulgar con sus alumnos. Es claro que el abuso emocional existe en escuelas primarias de Zimbabwe y las maestras son las principales perpetradoras de esta forma de abuso infantil. Finalmente esta forma de abuso infantil puede involucrar un perpetrador y varias víctimas.

Asimismo, Benbenishty, Zeira, Astor y Khoury (2002) efectuaron estudios sobre la prevalencia del maltrato emocional y físico en estudiantes de escuelas primarias, por el personal escolar. La victimización fue analizada de acuerdo al género, grupo de edad (4to., 5to. y 6to. Grado), grupo cultural (Judío, no-religioso y escuelas árabes), características de la escuela (tamaño de la escuela y tamaño de la clase), y por el nivel socio-económico de las familias de los estudiantes. Los datos fueron obtenidos de una muestra nacional representativa de 5472 estudiantes de 71 escuelas en Israel. Los estudiantes completaron cuestionarios que incluían una escala para reportar maltrato físico y psicológico por el personal. También se obtuvieron datos sobre el nivel socio-económico de las familias de los estudiantes en cada escuela. Los resultados indican que casi un tercio reportó ser maltratado emocionalmente por un miembro del personal, y 22.2% reportó ser víctima por lo menos de un tipo de maltrato físico. Los grupos más vulnerables para el maltrato fueron los varones, estudiantes de escuelas árabes, y estudiantes en escuelas con un alto porcentaje de estudiantes de familias con bajos ingresos y poca educación.

Shumba (2003) investigó acerca de la naturaleza del castigo corporal usado por los profesores en las escuelas secundarias situadas en seis provincias de Zimbabwe. Los resultados indican que la mayoría de los perpetradores del maltrato eran varones, tuvieron una preparación profesional para su posición y fueron sancionados con una multa.

Otro estudio realizado por Khoury (2006) quien examinó la relación entre maltrato físico, emocional y sexual perpetrado a estudiantes por profesionales de la educación en Israel. El estudio se basó en una muestra nacional representativa de 17,465 estudiantes de los grados 4 al 11, de 319 escuelas de todo Israel, los cuales completaron cuestionarios. Se tomaron en cuenta variables que describen al estudiante (género, edad y relación con el profesor)

y a la escuela (nivel socioeconómico de los estudiantes, afiliación étnica, y vecindad de la escuela). Además, obtuvieron datos del nivel educativo de las familias y del tipo de barrio en el que está la escuela. Los resultados obtenidos indican que más de un tercio de los estudiantes notificaron haber sido maltratados emocionalmente en la escuela por los profesionales educativos. Más de un 25% de los estudiantes primaria y secundaria y un 20% de los estudiantes de bachiller fueron maltratados físicamente por los profesionales de la escuela. Un 8% de los estudiantes de secundaria notificaron haber sido víctimas de abuso sexual por parte de los profesionales de la escuela. Fueron más vulnerables los varones, los estudiantes árabes y los de escuelas de barrios con bajo nivel económico. El estudio muestra que los estudiantes en Israel están expuestos a altos niveles de maltrato por parte del personal de las escuelas, pero no todos los estudiantes tienen el mismo riesgo de ser víctimas de dicho maltrato.

De acuerdo a las investigaciones presentadas es una realidad que el maltrato infantil, en cualquiera de sus variedades, es un fenómeno vigente y universal. Sin embargo no en todas las culturas estudian y aceptan esta problemática y mucho menos la combaten o erradican.

Por otra parte, en México diversos autores han realizado investigaciones que contribuyen a una mejor comprensión del fenómeno del maltrato infantil en general.

Tal es el caso de Loredó, Báez, Perea, Trejo, Monroy, Venteño y Martín (2001) quienes llevaron a cabo una revisión de los trabajos publicados en las principales revistas y libros nacionales sobre el tema del maltrato infantil. Mencionan que a partir de los años setenta se comienzan a destacar artículos publicados por médicos del Hospital de Pediatría del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS). Sin embargo, es a partir de 1984 que se ha continuado el estudio multidisciplinario de este problema que se inició en el Departamento de Medicina Interna del Instituto Nacional de Pediatría (INP), hasta el momento actual, mediante el accionar del grupo de trabajo se constituye la Clínica de Atención al Niño Maltratado (CAINM). Es un hecho, que gracias a las

investigaciones realizadas se puede comprender mejor este fenómeno y así aproximarnos cada vez más a la prevención.

Ortega, Balbuena y Ampudia (2006) analizaron los reportes acerca de la incidencia del maltrato infantil en México. Encontraron que los principales perpetradores del maltrato son los padres, el principal tipo de maltrato que se ejerce por acción es el psico-emocional y el físico. El tipo de maltrato menos reportado es el abuso sexual y en el tipo de maltrato por omisión se observa más el abandono que el descuido. Asimismo, se encontró que la mayor parte de reportes de maltrato infantil provienen de zonas conurbadas con alta concentración demográfica.

Los investigadores Cortés y Delgado (2005) establecieron empíricamente diferentes categorías de respuestas en 15 niños víctimas de maltrato mediante la prueba Diagnóstico del estilo de apego en niños entre 3 y 6 años. En los resultados se examinan, mediante un análisis de contenido, si las respuestas a una serie de historias, están relacionadas con indicadores de maltrato. En los resultados se observa que la mayoría de los niños maltratados presentan indicadores que coinciden con lo que constituye un estilo inseguro de apego: ansiedad ante la separación, falta de confianza en los padres y percepción del medio como amenazante.

Con respecto a los factores de riesgo del maltrato infantil Eguía y Ampudia (2006) realizaron una investigación con una muestra de 30 niños del Albergue Temporal de la Procuraduría del Distrito Federal, a quienes se les aplicó un Protocolo de Detección de Situaciones de Riesgo con historia de maltrato físico y/o emocional; para obtener los factores de riesgo. De acuerdo a los resultados obtenidos la mayoría de los niños tienen un historial laboral temprano, presentan ruptura y desarmonía familiar. Otro de los hallazgos es que la mayoría de los niños no poseen redes de apoyo social, tienen además como característica esencial, la pasividad frente a la situación de maltrato. Finalmente, mencionan que un niño puede estar expuesto a diversos factores de riesgo, por ejemplo el estrés familiar por dificultades financieras asociado a

depresión de los padres, modificando el estilo de crianza y la estabilidad emocional del menor.

Algunos autores han efectuado investigaciones que muestran que la mayoría de los casos de maltrato son perpetrados por los propios padres, tal es el caso de Gaxiola y Frias (2005) que llevaron a cabo una investigación en la que buscaron determinar cuales son los efectos a largo plazo del maltrato infantil, en madres mexicanas. Para dicha investigación, se aplicó un cuestionario a 300 mujeres seleccionadas al azar. En este cuestionario se abordaban temas acerca de la historia del maltrato, los niveles de violencia hacia la pareja, los niveles de depresión y ansiedad, problemas de salud, consumo de alcohol y estilo disciplinario violento hacia sus hijos. Los resultados muestran una relación entre la historia de abuso y la posterior depresión y ansiedad que sufren las mujeres, así como una clara relación entre la historia de abuso y el consumo de alcohol. Del mismo modo los hallazgos muestran que las historias de abuso tienen efectos a largo plazo en el funcionamiento físico y psicológico en las madres mexicanas, uno de estos efectos es el estilo de disciplina que utilizan con sus hijos, el cual suele estar basado en la violencia.

Por su parte Cortés (2006) realizó una investigación con el objetivo de realizar un análisis cualitativo de las diferencias en el estilo de apego entre niños preescolares maltratados y sin maltrato, utilizando una técnica de juego proyectivo. Los resultados revelaron que los niños maltratados presentan un estilo de apego más inseguro que los niños sin maltrato. Asimismo, los niños maltratados no cuentan con el apoyo de las figuras de apego, ya que estas no satisfacen las necesidades básicas y no aparecen en momentos importantes como situaciones de miedo y dolor. Finalmente, encontró que los padres generalmente están ausentes, o solo están presentes para reprimir es decir, funcionan como figuras de autoridad mas no como figuras de apego.

En otra investigación realizada por Pérez, Pérez y Ampudia (2006) se obtuvieron rasgos de personalidad de un grupo de madres maltratadoras a través del MMPI-2, los cuales a su vez, fueron contrastados con rasgos de un grupo de madres no maltratadoras. Los resultados muestran que el perfil de

las madres maltratadoras estuvo compuesto por las escalas clínicas de Depresión, Desviación Psicopática, Paranoia, Esquizofrenia e Introversión Social; mismas que presentaron los valores medios mas elevados y estadísticamente significativos que las de las madres no maltratadoras. Otro hallazgo de esta investigación fue la evidencia de la naturaleza subjetiva de la variable maltrato, de modo que la percepción y autocalificación de “madre maltratadora” y “madre no maltratadora” por lo general difiere de las apercpciones, los cual podría estar relacionado con los elementos de la liga afectiva madre-hijo.

De acuerdo con los resultados de diversos estudios se ha encontrado que el comportamiento agresivo y/o negligente de los padres tiene consecuencias en la conducta de los niños. En un estudio acerca de la identificación y descripción de los factores asociados con la presencia y mantenimiento de la conducta agresiva en niños mexicanos de edad escolar, se encontró que tener una adecuada organización familiar, fijar metas, la religiosidad y la cohesión familiar, aunadas a una disciplina flexible y congruente, que no dependa del estado de ánimo de sus padres, así como a la supervisión de las actividades del niño, favorecen su desarrollo social y familiar (Ayala, Pedroza, Morales, Chaparro y Barragán, 2002).

Rodríguez y Ampudia (2005) realizaron una investigación con el objetivo de identificar conductas agresivas en la interacción cotidiana en menores que se encuentran en una institución de protección. La muestra consistió en 30 niños cuyas edades oscilaban entre 6 y 12 años, se exploró el comportamiento agresivo y violento de los menores mediante la lista de Indicadores de Agresión. Estos datos fueron contrastados con los datos que ofrecieron los profesionales a cargo. Los hallazgos fueron que 10 de los 29 indicadores fueron significativos. Estos indicadores significativos están relacionados con peleas físicas, amenaza, intimidación a otros, juegos violentos, dominio de otros mediante la agresión, mentiras, insultos y alejamiento de compañeros.

Por su parte, Balbuena, Sánchez y Ampudia (2006) realizaron una investigación en la cual identificaron conductas agresivas en menores

maltratados, para lo cual obtuvieron una muestra de 40 menores de centros de protección del Distrito Federal a los cuales se les aplicó una lista checable de indicadores de agresión mediante la observación en situaciones de juego, alimentación y actividades escolares. La mayoría de los niños mostraron conductas agresivas y dificultades para responder a situaciones comprometidas y problemáticas sin emplear la agresión, de modo que los niños no han aprendido a responder de forma adecuada a este tipo de situaciones. Por tanto es evidente que ciertas características del entorno, tales como: carencias afectivas (sobre todo entre padres e hijos), la falta de atención en los primeros años de vida y falta de coherencia en la educación, contribuyen a que el comportamiento sea más o menos agresivo. Así mismo, cuando los padres se descalifican delante de los hijos y usan la violencia para resolver sus problemas, los niños aprenden que los conflictos y discrepancias entre las personas se resuelven empleando la violencia.

Acerca de la conducta social de los niños maltratados Ampudia y Sánchez (2005), analizaron las habilidades sociales en menores que han sido víctimas de algún tipo de maltrato. A través de la aplicación de la lista Indicadores de Habilidades sociales en Niños Víctimas de Maltrato a 40 niños de 6 a 12 años de edad, se observó una disminución en las habilidades de planificación tales como tomar la iniciativa, resolver el problema según su importancia y tomar una decisión. Es evidente que la forma en que interactúan los menores maltratados puede ser afectada por un ambiente en donde la agresión es una forma frecuente de responder a su ambiente.

Por otro lado, históricamente encontramos que los menores siempre han sido víctimas de maltrato en todos los estratos sociales y en cualquiera de sus diferentes categorías. Una de estas categorías es la violencia escolar, sin embargo en comparación con los otros tipos de maltrato son pocas las investigaciones que se han realizado.

Acerca del maltrato entre iguales en el ámbito escolar Fernández, Pichardo y Arco (2005) destacan la importancia, no solo de la detección sino de la prevención de este tipo de maltrato también conocido como *bullying*. Por lo

tanto se diseñó, aplicó y evaluó la eficacia de un programa piloto de prevención. Se utilizó una muestra perteneciente a un colegio público de educación primaria la cual fue seleccionada por presentar dificultades de convivencia. La investigación se llevó a cabo en cuatro fases: primero se analizaron las necesidades y se realizó una propuesta de intervención al Equipo de Orientación Educativa (EOE); después se evaluó el fenómeno utilizando el Cuestionario sobre Abusos entre Compañeros y técnicas de observación; posteriormente se puso en práctica la intervención y plan de seguimiento y por último se realizó la evaluación del impacto de dicha intervención. Los resultados obtenidos en los alumnos intervenidos muestran cambios positivos de actitudes hacia estas situaciones, mejora en las relaciones interpersonales y reducción del número de sujetos implicados en el fenómeno *bullying*.

Juárez (2005) llevó a cabo una investigación con el objetivo de describir y analizar el proceso de violencia entre los jóvenes en el ámbito escolar. Para dicha investigación, de tipo cualitativa, se realizaron observaciones de las clases de español y matemáticas en una escuela secundaria. Se hicieron observaciones acerca de la estructura de la clase y del estilo del maestro para llevar a cabo su cátedra y de la conducta de los alumnos en general. El estudio revela que para los alumnos muchas de sus acciones no suponen formas de violencia, sino son expresiones lúdicas de diversión, de probar habilidades entre ellos como el aguante, de "llevarse", ganar prestigio y resistencia a las directivas de los maestros.

Por su parte Cruz y Santoyo (2006) identificaron y analizaron los factores asociados con la continuidad y discontinuidad del curso de la victimización en niños de edad escolar. Se identificaron a los sujetos de ambas muestras empleando la metodología observacional a través del Sistema de Observación Conductual de las Interacciones Sociales (SOC-IS). Posteriormente se aplicó el Inventario de Competencia Interpersonal (ICI) ambas versiones (niño y profesor). La aplicación de ambos instrumentos se llevó a cabo durante tres cortes anuales de medición. Se identificaron a los sujetos víctima (n=8) y al grupo control acoplado (n=8). Se encontró que al parecer los niños son

identificados como víctimas con mas frecuencia que las niñas, las características del tipo de agresión recibida (verbal, física o la combinación) son significativamente diferentes para ambas muestras.

Con respecto al personal docente, son pocas las investigaciones que se han realizado. Contreras (2006) menciona que en los últimos años se ha comprendido que en los procesos y prácticas docentes intervienen diversas circunstancias, desde la enseñanza y las instalaciones, hasta los pensamientos, creencias e imágenes que median a las prácticas mismas. Se llevó a cabo una entrevista semiestructurada a 12 profesores de la FES Zaragoza UNAM, sobre su práctica docente, sobre tres categorías de análisis: la regencia a su formación profesional como docente, las características de su práctica y su conocimiento psicopedagógico. Los resultados mostraron que para caracterizar la docencia reconocen: el dominio de la disciplina, tener conocimientos pedagógicos, infundirles amor por el conocimiento y confianza, ser buen docente implica estar comprometido con la profesión de educador, ya que se tiene el privilegio de participar en la formación de seres humanos. Finalmente, al investigar acerca de las prácticas docentes permitirá saber cómo viven, producen y reproducen los educadores las acciones cotidianas dentro del aula, cómo realizan su práctica en la escuela o en la institución, cómo es que los profesores producen lo educativo y cómo promueven el desarrollo de los estudiantes.

Del mismo modo, Varela, Dávila y Meraz (2006) mencionan que los profesores pueden presentar una serie de enfermedades relacionadas con su actividad docente y que no son consideradas por las instituciones como enfermedades profesionales. Algunas empresas educativas (IES) sobre-explotan a los maestros, por lo que la fatiga residual, el malestar docente, el estrés ocupacional. La enfermedad o la frustración docente se manifiestan en tres tipos: Fisiológico, Conductual y Emocional. En un profesor con este tipo de enfermedad se pueden presentar comportamientos tales como: conductas hostiles y/o agresivas, competitivo compulsivo, sentimiento de culpa o inquietud cuando no está trabajando, insatisfacción, agotamiento, aplanamiento

afectivo, absentismo laboral, alineación laboral (mecanización de sus actividades), apatía, entre otras.

López y Hernández (2006) realizaron una investigación para indagar como se manifiesta la violencia escolar a nivel medio superior. Para tal investigación, se les solicitó a los estudiantes realizar una narración de un hecho violento en el cual estuvieron implicados. Posteriormente respondieron a una serie de preguntas respecto al tema. A partir de las respuestas de los alumnos se establecieron categorías para obtener los porcentajes. Con respecto al lugar en el que ocurrió el hecho violento un 36% respondió que en salón de clases, 28% mencionó que en cualquier otro lugar dentro de la escuela como son: pasillos, cafetería, patio, papelería; 20% fuera de la escuela y 16% mencionó que en las canchas deportivas. Acerca de la manera como se originó el hecho violento el 45% contestó que con provocaciones (humillaciones y gritos); 38% mencionó que con golpes y 17% con insultos. El 70% de los alumnos reportó que quien originó el suceso violento fueron compañeros; 14% mencionó que los maestros, 10% cualquier otra persona de la institución (encargado de la cafetería o papelería) y 6% refirió que su novio(a). Respecto al motivo por el que se originó el suceso violento, 36% manifestó que por insultos y/o gritos; 28% por golpes; 14% por autodefensa; 13% por algún objeto, (% por el (la) novio(a) y finalmente el 2% por acoso de maestros a alumnos.

El problema de violencia escolar en México es una realidad, los medios de comunicación evidencian que el personal de las escuelas abusa de los alumnos y recurren a métodos disciplinarios basados en la violencia, sin embargo, en las investigaciones realizadas, poco se reporta en torno a esta problemática.

En relación a la epidemiología del Maltrato Infantil en México, el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI, 2005) reporta datos estadísticos importantes sobre el problema del maltrato.

Tipo de maltrato	2002	2003	2004
Físico	31.0	29.2	23.7
Abuso sexual	4.9	4.4	3.8
Abandono	6.4	8.4	7.7
Emocional	20.6	27.0	21.1
Omisión de cuidados	23.2	27.7	27.6
Explotación sexual comercial	0.3	0.2	0.2
Negligencia	13.4	8.6	8.3
Explotación laboral	1.1	0.8	0.8

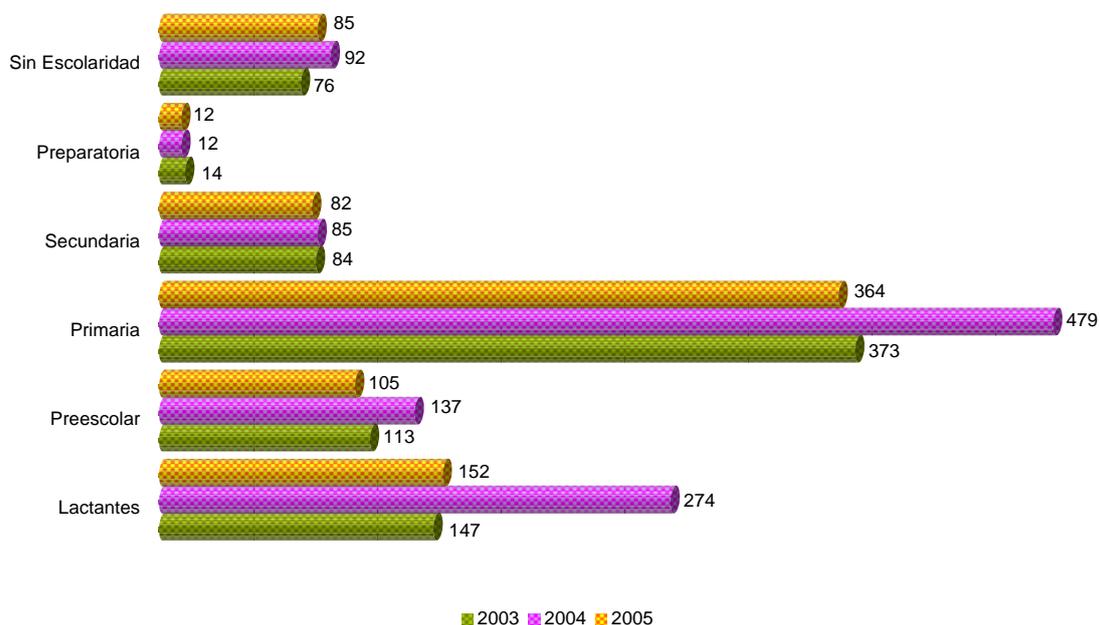
Tabla 1. Porcentaje de menores atendidos por maltrato infantil, por tipo de maltrato, 2002, 2003 y 2004. Fuente INEGI

En la Tabla 1 se observa información presentada por el INEGI (2005), referente a los menores atendidos por maltrato. En el año 2002, se observa que el 31% sufrió maltrato físico, 23.2% omisión de cuidados, 20.6% maltrato emocional, 13.4% negligencia, 6.4% abandono, 4.9% abuso sexual, .3% explotación sexual comercial y 1.1% explotación laboral.

Asimismo, en el año 2003 aumentó el porcentaje de niños atendidos por abandono, maltrato emocional y omisión de cuidados. Por el contrario, hubo un ligero decremento en el porcentaje de los niños atendidos por maltrato físico, abuso sexual, explotación sexual comercial, negligencia y explotación laboral.

En el año 2004 los porcentajes no varían de manera significativa, excepto lo referente a la omisión de cuidados que aumenta hasta el 27.6%. El porcentaje de niños atendidos por maltrato físico es de 23.7%, seguido del maltrato emocional 21.1%, negligencia 8.3% abandono 7.7% abuso sexual 3.8%, explotación laboral 0.8% y finalmente explotación sexual comercial 0.2%.

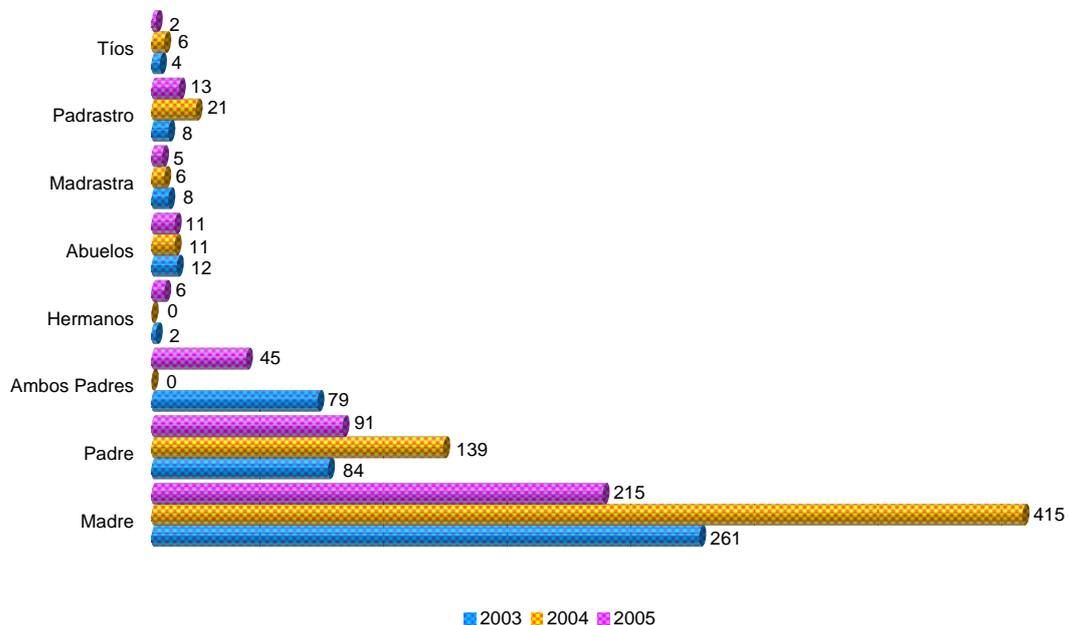
GRÁFICA 1. Casos reportados por Maltrato Infantil, por nivel de escolaridad 2003, 2004 y 2005.



Por otra parte, resulta importante ubicar la escolaridad de las víctimas de maltrato. El Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF, 2007) proporciona información relevante, la cual muestra que en los años 2003, 2004 y 2005 el porcentaje más alto de agredidos fueron estudiantes de primaria con una incidencia de 364, 476 y 373 casos respectivamente. Asimismo, se observa que de los casos reportados, los estudiantes de preparatoria son los que muestran menor incidencia de maltrato (**Gráfica 1**).

Asimismo, es relevante la información que muestra el DIF (2007) acerca de los casos reportados por Maltrato Infantil especificando al agresor. Estos datos señalan que del año 2003 al 2005 en la mayoría de los casos reportados se identificó a la madre como la principal perpetradora del maltrato. En el último rubro se muestra que los hermanos son los menos identificados como agresores. Es importante señalar que durante este periodo no se reportó ningún caso en el cual el maltrato haya sido perpetrado por maestros (**Gráfica 2**).

GRÁFICA 2. Casos reportados de maltrato infantil, especificando al agresor 2003, 2004 y 2005.



De manera general, los datos reportados muestran el panorama de la problemática del maltrato infantil en México. No obstante, cabe mencionar que estos datos no muestran la totalidad de los casos debido que en nuestro país el porcentaje de denuncias con respecto a la totalidad de los casos es reducida.

Cabe señalar que esta problemática en sus diferentes categorías, ha ocurrido desde los albores de la humanidad, por lo que es un fenómeno universal vigente y ha prevalecido, no importando los ideales políticos, religiosos, morales, sociales o económicos.

De este modo, para lograr una cultura de buenos tratos a los menores es necesario abordar todas las categorías del maltrato infantil. Una de estas categorías es la violencia escolar, la cual ha sido poco estudiada. Para esta investigación se considera importante analizar aspectos sobre la educación primaria y la violencia escolar que permitirán fundamentar los aspectos teóricos del estudio.

Acerca de las conclusiones que se pueden desprender a partir de las investigaciones reportadas, se observa que en la mayoría de los casos de maltrato los perpetradores son los padres, siendo la madre a quien más se le identifica como maltratadora. La depresión, los conflictos maritales, estrés por dificultades financieras, y alcoholismo son algunos de los factores de riesgo que están relacionados con el fenómeno de maltrato.

También se ha encontrado que las consecuencias del maltrato infantil tienen un elevado costo a nivel individual, familiar y social. Estas consecuencias van desde lesiones físicas, problemas cognitivos, emocionales (depresión, baja autoestima, dificultades para mantener relaciones interpersonales adecuadas), hasta problemas de conducta (violencia, agresividad, delincuencia) y trastornos psicológicos

Si bien, a través de las investigaciones se ha señalado que en la mayoría de los casos de maltrato los perpetradores son los propios padres, es evidente que no son los únicos ejecutores. A lo largo de la historia, los niños han sido víctimas de maltratos no solo en el contexto familiar sino también en el contexto escolar, no obstante la mayor parte de investigaciones de maltrato infantil en el contexto escolar, están orientadas al fenómeno del *bullying* o maltrato entre compañeros.

Sin embargo, existen investigaciones recientes (Eguía, Ampudia, Ibarra y Valencia 2007; Eguía, Ampudia y Santaella, 2008), las cuales señalan que el maltrato es considerado por los profesores como una estrategia para el control social y la disciplina, siendo los tipos de maltrato más frecuentes el físico y emocional. Las formas de maltrato físico que se han reportado en estas investigaciones están relacionadas con manotazos, bofetadas, puñetazos, puntapiés, patadas y golpes con diferentes objetos como varas, correas y zapatos. Asimismo muestran que el maltrato emocional es una conducta más frecuente en las maestras etiquetando como estúpidos, malos, feos y tontos a sus alumnos, y que los profesores varones suelen usar lenguaje vulgar con los mismos.

Finalmente la epidemiología nos muestra que en nuestro país las víctimas de maltrato infantil son en mayor porcentaje estudiantes de nivel primaria, no obstante, al mostrar estadísticas especificando al agresor no hay reportes acerca de maltrato perpetrado por profesores.

Con la finalidad de analizar la problemática del maltrato infantil en contextos escolares, se considera importante para esta investigación analizar los aspectos teóricos del maltrato infantil, así como los relacionados con la educación primaria y la violencia escolar para un mejor abordaje y comprensión del fenómeno.

CAPÍTULO I

MALTRATO INFANTIL

El presente capítulo presenta una revisión teórica que permite comprender de manera general el fenómeno del maltrato infantil. Indudablemente se aborda un fenómeno que no es distintivo de la sociedad actual, por tanto, se analiza de manera inicial la historia de dicho fenómeno, posteriormente se presenta el concepto, los modelos explicativos, la tipología y hacia el final del capítulo se presentan las consecuencias.

1.1 HISTORIA DEL MALTRATO INFANTIL

El abordar el estudio del maltrato infantil, es enfrentarse a una problemática que no es reciente, ni mucho menos distintiva de la sociedad moderna. Por el contrario, se ha encontrado que todas las culturas albergan en su pasado ejemplos de malos tratos a la niñez, “justificados” por diversas costumbres, ya sean religiosas, culturales, bélicas, sociales o laborales.

Estas costumbres se llevaban a cabo para provecho de los adultos y de la sociedad en general, no importando el precio que el propio niño pagara por ello. En la Biblia se ofrecen relatos acerca de estas situaciones de maltrato hacia los menores. Tal es el caso de Moisés, que se salvó de un infanticidio masivo ordenado por los faraones egipcios. Asimismo, la orden dictada por Herodes constituye un ejemplo de este fenómeno, ya que para evitar la pérdida de su reino, mandó matar a todos los recién nacidos de su época. Después de éste acontecimiento, hubo un tiempo que se azotaba a los niños cristianos en el día de los inocentes para recordar la masacre realizada por Herodes (Marcovich, 1978; Martínez y de Paúl, 1993; Loredó, 1994; Gómez, 1997; Fernández, 2002).

Las creencias religiosas en la India, Egipto y China enseñaban que los recién nacidos podían ser ofrecidos como sacrificios de purificación a las distintas divinidades. Según estas creencias religiosas, los padres podían disponer de la vida de sus hijos (Martínez y De Paúl, 1993).

Asimismo, los aztecas llevaban a cabo sacrificios de niños y adolescentes para calmar a sus deidades y así recibir sus favores, como por ejemplo, la llegada de lluvias abundantes y a tiempo, buenas cosechas, término de epidemias y pestes (Loredo, 1994; Fernández, 2002).

En México también se observa que los malos tratos son métodos correctivos que los padres empleaban para educar a sus hijos. Tal es el caso de los grupos mazahuas, los cuales obligaban al niño a mantener la cabeza inclinada sobre el humo que se producía al quemar chiles secos. En el código mendocino se encuentran castigos a los menores tales como: colocación de púas de maguey por desobediencia, quemaduras de pelo cuando el niño mentía, limitar su alimentación de aquel que robaba, así como largas jornadas de trabajo (Marcovich, 1978; Loredo, 1994).

En diferentes culturas, era una costumbre arrojar niños recién nacidos a los cimientos de las construcciones. Tal es el caso de Canaán, donde las exploraciones arqueológicas han revelado la existencia de vasijas llenas de huesos de recién nacidos en los cimientos de edificios y obras públicas (Martínez y De Paúl, 1993).

El infanticidio era una práctica habitual que perduró hasta mitad el siglo IV d. de C. Se practicaba tanto a los hijos legítimos como a los ilegítimos. Podía tener motivaciones familiares, personales o institucionales. Sólo el hijo primogénito podía escapar de ésta práctica, pero todo aquel que se apartara de las características de los modelos descritos en los libros de ginecología de la época, o incluso fueran muy llorones, podían seguir el camino del infanticidio (Martínez y De Paúl, 1993).

En Grecia y Roma, el padre podía decidir sobre la vida o la muerte de sus hijos. El derecho a la vida era otorgado en un ritual en el cual, el recién nacido era dejado a su pies. Si deseaba reconocerlo, se detenía y lo tomaba en sus brazos; si se alejaba, el niño era llevado fuera del hogar y expuesto en la calle. Si éste no moría de hambre o de frío, pertenecía a cualquiera que deseara hacerse cargo de él o podía convertirlo en un esclavo. En esta sociedad los padres podían emancipar a sus hijos a un tercero, abandonarlos y maltratarlos sin que sufrieran algún tipo de castigo (Martínez y De Paúl, 1993; Loredo, 1994).

Aún Aristóteles (citado en Martínez y De Paúl, 1993) en su época apoyaba éstas prácticas y mencionaba que un hijo y un esclavo son propiedad de los padres y nada de lo que se haga con lo que le es propio, es injusto, ni puede haber injusticia con la propiedad de uno.

Por otro lado, el destino de los niños que nacían con defectos físicos o psíquicos era aún más dramático. En la ciudad de Esparta, (una sociedad acostumbrada a la guerra) se arrojaban desde la cima del monte Taigeto, aquellos niños que a causa de estos padecimientos serían malos guerreros. En la india los pequeños que nacían con ciertos defectos físicos eran considerados instrumentos del diablo y eran destrozados (Marcovich, 1978).

Algo similar ocurría en Roma, ya que a los niños epilépticos se les arrojaba contra los árboles con el objetivo de eliminar al diablo. No obstante, en aquella época, nacer sin defecto alguno tampoco era garantía de recibir buenos tratos. Séneca expresaba que era válida 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 (citado en Martínez y De Paúl, 1993).

En Grecia y Roma era un hecho aceptado que los adultos utilizaran sexualmente a niños y jóvenes. Existían casas de prostitución donde se les obligaba a trabajar a los niños. De ahí que el abuso sexual ha estado presente en forma indiferenciada. La escuela, el arte y la literatura ofrecen muestras de este tipo de abuso. En Babilonia, los niños eran utilizados para la prostitución en los templos. En Egipto, como parte de sus prácticas religiosas, se abusaba sexualmente de niñas de clases sociales altas. Asimismo, la venta de los niños a prostíbulos era práctica frecuente en Persia, China e India (Martínez y De Paúl, 1993).

Además, existían otras prácticas contrarias al niño como dejar que hiciese aquello peligroso que quisiera, impedirles la utilización de las extremidades mediante el uso de unos pañales que convertían su cuerpo en un todo rígido. Esta práctica generalizada no era fácil y duraba unas dos horas; favorecía claramente a los adultos, ya que de esta forma se ahorraban el cuidado continuado de los niños.

Estos eran colgados de alguna pared cerca de las hogueras o bien puestos en el interior de las tinajas. Una vez liberados de estos ropajes, algunas veces no se les dejaba desarrollar su potencial motor y se les ataba a determinadas sillas (Martínez y De Paúl, 1993).

Pero, en contraposición a estas situaciones de abuso, debe mencionarse que en ciertas culturas, también existía cierta preocupación por la protección de los menores. Tal es el caso de Mesopotamia, en esta cultura había una diosa protectora de la infancia bajo cuyo patrocinio eran acogidos los niños huérfanos. En la cultura griega y romana se establecieron instituciones para los huérfanos que defendían un tratamiento menos severo hacia los niños. Plutarco mencionaba que los padres deberían ejercer libremente la indulgencia, recordando que un niño debe ser ganado mediante la exhortación y los motivos racionales. El filósofo Favorinus hacía referencia a que rechazar al propio hijo después de haberle dado la vida, es como ser una madre a medias (citado en Martínez y De Paúl, 1993).

Hacia el año 450 a. de C. aparecen las primeras legislaciones de protección a la infancia, en las que se modificaba la autoridad absoluta de un padre sobre sus hijos. También en numerosas sociedades se regulaban las relaciones y el acceso sexual a los niños (Martínez y De Paúl, 1993).

Al comenzar la era cristiana se produjo un auténtico cambio, pues proliferó una mayor protección hacia los débiles por parte de los cristianos, por lo tanto los responsables del pueblo se vieron obligados a cambiar sus actitudes y leyes. Así se encuentra que Constantino, al final del imperio romano dicta la primera ley contra el infanticidio (Martínez y De Paúl, 1993).

Mayhall y Norgard (1983; citado en Martínez y De Paúl, 1993) resumen algunas razones del infanticidio: 1) como control de la natalidad, en el caso de la China, el límite de una familia era de tres hijos por lo que arrojaban al cuarto hijo a los animales salvajes; 2) como medio de evitar el deshonor y los problemas económicos por la ilegitimidad de un hijo; 3) como forma de ejercer el poder; 4) para deshacerse de niños deformes o retrasados; 5) como forma de agradar a los dioses y expulsar espíritus malignos y 6) como medio para asegurar la estabilidad económica.

Estas prácticas prevalecieron hasta el siglo IV d. de C. en ocasiones, el adulto se recostaba sobre el menor hasta producirle la muerte por asfixia, también se provocaba el ahogamiento arrojándolos a las letrinas y cisternas, hasta el siglo XVII, era una práctica aceptada que los niños fueran arrojados a los cimientos de las edificaciones. Algunos lugares en los cuales se encontraron niños enterrados fueron los diques de Oldenburg y los cimientos del puente de Londres.

Durante la Edad Media no había un lugar para la niñez, es decir, no se hacía conciencia acerca de las necesidades propias de los menores y no se interesaban por sus procesos de crecimiento y maduración. Por el contrario, realizaban las mismas actividades que un adulto tanto en el juego como en el trabajo y en algunos casos llegaba a ser tratado como mercancía. Es importante destacar que las clases sociales medias o altas de la época acostumbraban contratar nodrizas para que se hicieran cargo de la lactancia y de la educación de los niños durante los primeros años de vida. Estos niños, ya en el hogar, eran educados por personas ajenas a la familia por lo que el contacto directo entre padre e hijos era el mínimo (Martínez y De Paúl, 1993).

Fue hasta la segunda mitad del siglo XVIII que Rousseau ve al niño como una persona con valor propio y digna de ser considerada como un ser con múltiples capacidades, y del que es preciso conocer sus necesidades. En el Renacimiento fue recomendada la limitación o moderación del uso del castigo físico, pero sin que se negara la posibilidad de su utilización (Martínez y De Paúl, 1993).

En el siglo XIX se comienzan a realizar estudios científicos de casos de maltrato, se crean los primeros hospitales infantiles, el trabajo de los niños es remunerado y se crean sociedades dedicadas a la prevención de la crueldad infligida a los niños (Martínez y De Paúl, 1993).

Se puede concluir por lo tanto, que el maltrato infantil ha estado siempre presente, en todas las culturas, en todos los estratos sociales y en las mismas variedades que actualmente lo encontramos. Cantón y Cortés (2002) menciona que ha sido en los últimos 150 años que el maltrato infantil ha emergido como un problema social. A

pesar del tiempo transcurrido y de las investigaciones realizadas, hoy en día, todavía es muy difícil detectar y prevenir este fenómeno.

1.2 CONCEPTO DE MALTRATO INFANTIL

Recientemente no existe una definición sobre maltrato infantil que sea aceptada universalmente, Martínez y De Paúl (1993) mencionan algunas de las definiciones mas utilizadas en la literatura:

- En 1961 Kempe propuso el término de “síndrome del niño golpeado”, al cual definió como “el uso de la fuerza física en forma intencional no accidental, dirigido a herir, lesionar o destruir a un niño, ejercido por parte de un padre o de otra persona responsable del cuidado del menor”.
- En 1963 Fontana amplia el concepto haciendo referencia también a la deprivación emocional, malnutrición y negligencia.
- Gil en 1970 menciona que es “cualquier acto, efectuado o no, realizado por individuos , instituciones o por la sociedad en su conjunto, así como todos los estados derivados de estos actos o de su ausencia y que priven a los niños de su libertad o sus derechos correspondiente y/o dificulten su óptimo desarrollo.
- El parlamento Europeo celebrado el 9 de diciembre de 1985 definió los malos tratos infligidos a los niños como “toda violencia no ocasional contra la integridad física y/psíquica del niño, así como la privación de cuidados, por parte de sus padres o cuidadores que conlleve perjuicio hacia el niño al herirlo, dificultar su desarrollo o inducirlo a la muerte.

Loredo (1994) menciona que existen tres elementos fundamentales en el desarrollo del maltrato infantil: un niño agredido que posee ciertas características y a veces es especial, un adulto agresor y el factor detonante del problema. La combinación de estos tres elementos origina el fenómeno del maltrato en cualquiera de sus formas.

En 1994 la Reunión de Consulta de la OMS sobre la Prevención del Maltrato de Menores se señala que el maltrato o la vejación de menores abarca todas las formas de malos tratos físicos y emocionales, abuso sexual, descuido o negligencia o explotación comercial o de otro tipo, que originen un daño real o potencial para la salud del niño, su supervivencia, desarrollo o dignidad en el contexto de una relación de responsabilidad, confianza o poder (citado en Loredo, 1994).

De manera general, se admite que los criterios para definir una situación de maltrato han de fundamentarse en las consecuencias en el niño, es decir, en los daños producidos, en las necesidades no atendidas, y no tanto en la presencia o ausencia de determinadas conductas parentales (Dubowitz, Black, Starr y Zuravin 1993, citado en Arruabarrena y De Paúl, 1994)

En la definición de maltrato infantil, según Arruabarrena y De Paul (1994) deben tenerse en cuenta tres criterios:

1. *La perspectiva evolutiva.* Refiere que la conceptualización de una acción o una omisión como maltratante o negligente, así como su nivel de gravedad se debe establecer en función de la edad del niño.
2. *Presencia de factores de vulnerabilidad del niño.* Indica que una misma conducta de los padres o cuidadores, puede no ser dañina para un niño sano, mientras que para un niño que padezca enfermedades crónicas severas, retardo mental etc. puede ser considerada como maltratante o negligente.
3. *Existencia de daño real o de daño potencial.* Muchos comportamientos de los padres no tienen consecuencias negativas a corto plazo, por lo tanto no se puede definir el maltrato en función de los daños o lesiones detectables. Al incluir el criterio de de daño potencial se establece una predicción de que en el futuro los comportamientos parentales serán dañinos en un determinado nivel de gravedad.

Si bien, no existe una definición de maltrato aceptada universalmente, la literatura arroja ciertos criterios que nos aproximan a una definición comprensible del fenómeno. Se puede así destacar la aportación de Loredó (1994) quien menciona que los tres elementos fundamentales en el desarrollo del maltrato son: un niño agredido, un adulto agresor y un factor “detonante” y la combinación de estos tres origina el maltrato en cualquiera de sus formas.

Por otro lado, algunos autores mencionan que los criterios para definir el maltrato deben estar fundamentados en las consecuencias sufridas por los niños y no en la presencia o ausencia de determinadas conductas parentales, esta aportación es de suma importancia ya que la definición del maltrato no se basa en las prácticas de crianza las cuales se encuentran influidas por la cultura, sino en el daño provocado en los menores independientemente del contexto en el que se encuentren.

Finalmente en la definición del maltrato infantil se deben tener en cuenta factores como: que el maltrato (ya sea por omisión o violencia) y el nivel de gravedad debe estar en función con la edad del niño; la presencia de vulnerabilidad del menor y el daño real o potencial producido.

1.3 MODELOS EXPLICATIVOS

Al abordar el estudio del complejo fenómeno del maltrato infantil es necesario poseer un sustento teórico que explique las causas de los malos tratos hacia los menores. Diversos autores han construido teorías que pretenden explicarlo, no obstante, el avance en las investigaciones de dicho fenómeno han logrado desechar algunas de éstas teorías, ya que al retomar solo ciertos factores suelen ser incompletas e incapaces dar una explicación integral de la problemática del maltrato. A continuación se presentan cada una de éstas teorías que permiten comprender el estudio de la problemática que representa el abuso hacia los menores.

Modelo Psiquiátrico o Psicológico: Desde la perspectiva de este modelo se asume que los padres que maltratan a sus hijos presentan con trastornos de personalidad y del comportamiento (Cantón y Cortés, 2002).

Zigler y Hall (1989; citado en Cantón y Cortés, 2002) mencionan que hay tres principales problemas en este enfoque. En primer lugar, es dudoso etiquetar a algunos padres como “en riesgo de abusos” ya que esto podría influir positivamente en la familia, sin embargo, también hay riesgo de causarle un gran prejuicio. En segundo lugar, si admitimos que el autor de los malos tratos padece de trastornos de personalidad, los trabajos preventivos no serían dirigidos a la población en general, donde posiblemente de presenten factores de riesgo del maltrato. Finalmente si los autores de los malos tratos, presentan problemas mentales o emocionales, lo ideal sería un tratamiento de psicoterapia, sin embargo los autores menciona que esto es poco factible por el gran número de casos y lo costoso y duradero del mismo.

Esta teoría surge del estudio sobre la gravedad que presentaban los casos estudiados, sin embargo, en la medida en que se hacen mas aportaciones acerca del maltrato infantil, este modelo deja de ser el único factor de explicación.

Modelo Sociológico: En este modelo postula que las variables sociales juegan un papel central en el fenómeno del maltrato infantil. De este modo, se establece que las condiciones sociales provocadoras de estrés, los valores y prácticas culturales que estimulan la violencia y los castigos corporales hacia los niños, afectan el funcionamiento de la familia (Cantón y Cortés, 2002).

En las investigaciones (Ampudia, Jiménez y Sánchez, 2007; Pérez, Ampudia y Carrillo 2007; Ampudia, Jiménez y Sarabia, 2008), que se han llevado a cabo sobre los factores sociales responsables de los malos tratos, los autores se han centrado en cuatro áreas sociales y demográficas; el estrés familiar, el aislamiento social, violencia como medio para resolver los problemas interpersonales y la organización social de la comunidad, asimismo los resultados de estas investigaciones sugieren que los factores sociales juegan un papel crítico, aunque no determinante, en los malos tratos.

Se parte del supuesto básico de que los problemas entre el niño y su familia, son resultado de una sociedad, en la cual, se estimula el uso de la violencia como una manera efectiva de resolver problemas, en la que se concibe a los niños como

propiedad de los padres, y en la que se acepta que parte de la educación que debe recibir un niño es con golpes y malos tratos. Desde este modelo, se considera que los padres son víctimas de las fuerzas sociales, centrándose en las interacciones de la familia con la sociedad y en las consiguientes presiones que debe soportar.

Asimismo cuando estos padres no cuentan con un sistema de apoyo social que aminore su nivel de estrés, se van aislando socialmente, haciendo más factible que ocurran los malos tratos. De este modo, el tratamiento que postula el modelo sociológico implica la utilización de sistemas de apoyo para reducir el nivel de estrés y el aislamiento social (Cantón y Cortés, 2002).

Modelo Centrado en el Niño: En este modelo se considera que el niño víctima de malos tratos presenta determinadas características que logran que éste resulte aversivo para sus padres. Estas características tales como: llorón, rebelde, desobediente etc., pueden provocar frustración o estrés en los padres, lo cual aumenta la probabilidad del maltrato. Por lo tanto se consideran determinantes las características y el comportamiento del niño en la relación padre-hijo. Según los estudios empíricos realizados, las variables de riesgo relacionadas con el niño se pueden agrupar en tres áreas que son; edad, estado de salud, y conducta del niño. Sin embargo, uno de los problemas que enfrenta este modelo es la dificultad para determinar dicho comportamiento del niño es la causa o la consecuencia de los malos tratos (Cantón y Cortés, 2002)

Modelo Ecológico: Es propuesto por Bronfenbrenner (1979; citado en Garbarino y Eckenrode, 1999). La ecología del desarrollo humano es el estudio científico del modo en que los individuos se desarrollan en interacción con su medio social, definido como una red de sistemas interrelacionados. En estos sistemas se integran los factores de los cuidadores, las características del niño, la interacción social y familia y el medio ambiente cultural, cada uno de los factores influye de manera distinta, tiene un peso diferente en cada situación, de acuerdo a las particularidades de cada familia.

El microsistema es el medio más inmediato al niño en el cual experimenta y crea la realidad. En un inicio, el microsistema de los niños es muy similar, pero a medida que el niño crece se va relacionando con más personas y en más lugares.

Los mesosistemas son las relaciones entre los diversos contextos en los que el individuo experimenta la realidad. La riqueza de los mesosistemas para el niño se mide por la cantidad y la profundidad de las relaciones.

Los exosistemas son las situaciones que influyen en el desarrollo del niño pero en las que él no se ve involucrado como los lugares de trabajo de los padres, los consejos escolares etc.

Los macrosistemas son los marcos de acción para la ecología del desarrollo humano, se centra en los valores, creencias, experiencias colectivas intereses e ideas que componen una cultura. Incluye tres tipos de variables: las de tipo socioeconómico, las de tipo estructural y las de tipo social o cultural. Todas ellas derivan de fuerzas y mecanismos no controlables por los individuos particulares pero que afectan de manera importante a cuestiones concretas de la vida de cada individuo.

El fruto de un microsistema sano es un niño cuya capacidad para comprender y abordar con éxito esferas cada vez más amplias de la realidad va en aumento. Además de aprender a ser competente en lo social y en lo intelectual, ese niño aprende a respetarse a si mismo y a tenerse confianza. El maltrato infantil afecta directamente éstas áreas de desarrollo (Garbarino y Eckenroe, 1999)

El Modelo Ecológico de Belsky: La teoría ecológica de Belsky se basa en el modelo teórico de Bronfenbrenner y es un claro ejemplo del modelo integrativo. Belsky describe un sistema de cuatro niveles interactivos que contribuyen al desarrollo del comportamiento, en el cual se incluyen los malos tratos. Según el autor, el ser humano se encuentra inmerso en una serie de sistemas que son: la familia (microsistema), la comunidad (exosistema) y la cultura (macrosistema) (citado en Cantón y Cortés, 2002).

El autor menciona que el desarrollo ontogenético de los padres se refiere a lo que el responsable de los abusos aporta a la situación. Esto quiere decir que, la relación entre padres e hijos, se puede ver afectada por el historial de crianza de los padres, así como sus sentimientos hacia el niño, los conocimientos que tengan acerca del desarrollo infantil, las expectativas que tengan de sus hijos y su salud mental (citado en Cantón y Cortés, 2002)

El microsistema se refiere al ambiente inmediato del niño, en el que se incluyen la naturaleza del ambiente familiar, la salud y el temperamento del niño, el tamaño de la familia, la calidad de la relación matrimonial y los incidentes inmediatamente anteriores que pueden desencadenar los malos tratos.

Asimismo, el niño y su familia forman parte de un sistema más amplio (parientes próximos, comunidad, estructura económica) el cual se denomina ecosistema. Para Belsky tanto el trabajo, como las redes sociales son elementos importantes en la prevención del maltrato. El autor explica que algunas consecuencias del desempleo como los apuros económicos y/o la pérdida de estima y de poder, así como la falta de satisfacción es un factor común en abuso infantil. Asimismo, el aislamiento de vecinos y parientes es común en las familias en las que se producen malos tratos.

El microsistema esta constituido por las actitudes sociales hacia la violencia, las expectativas de la sociedad acerca de los métodos de disciplina en el hogar y en la escuela, el nivel general de violencia en el país y en la comunidad.

El modelo ecológico de Belsky no defiende unos efectos aditivos o acumulativos de cada uno de estos cuatro sistemas de influencias, sino su mutua interacción. Todas estas influencias interactúan para dar lugar a determinadas transacciones familiares que, en último término, pueden resultar en abuso infantil. Sin embargo, el modelo no especifica si para que tengan lugar los malos tratos hace falta que se produzca un trastorno en uno o en múltiples sistemas (citado en Cantón y Cortés, 2002).

1.4 TIPOLOGIA DEL MALTRATO INFANTIL

Martínez y De Paúl (1993) mencionan que en una primera instancia, el maltrato infantil se puede distinguir según se dé en el ámbito familiar o extrafamiliar:

- El *maltrato familiar* se produce dentro del ámbito familiar del niño. Los agresores directos pueden ser cualquiera de las personas que conviven con el menor y que tienen a su cargo la educación, formación y cuidado. Los autores mencionan que el niño es un “síntoma” de una familia desestructurada o desestabilizada por diversas razones que pueden ser: la relación de los padres, la vida social, los problemas laborales etc. Este tipo de maltrato tiene repercusiones en el desarrollo, y no sólo físicas sino emocionales.
- El *maltrato extrafamiliar* se produce fuera del ámbito familiar en el cual se puede incluir el maltrato institucional, explotación laboral, abuso sexual etc. A diferencia del maltrato intrafamiliar, por lo general, no existen manifestaciones evidentes en el niño a corto, mediano y largo plazo; y en caso de existir, se dificulta su evaluación, ya que pueden ser contrarrestadas por los estímulos positivos y el buen trato recibido en el entorno familiar.

Según Martínez y De Paúl (1993), el *maltrato extrafamiliar* se puede definir como: “cualquier legislación, programa, procedimiento, actuación u omisión procedente de los poderes públicos o derivada de la actuación individual del profesional o funcionario que conlleva abuso, negligencia, detrimento de la salud, seguridad, bienestar emocional y físico que viola los derechos básicos del niño”.

Por otro lado, existe la posibilidad de observar diversos tipos de maltrato. También es posible la existencia de una combinación de éstos en un mismo niño. Diversos autores (Martínez y De Paúl, 1993; De Paúl y Arruabarrena, 1996) coinciden en la siguiente tipología:

Maltrato físico: Es el tipo de maltrato infantil más conocido, también recibe la denominación de “síndrome del niño apaleado”. Se define como cualquier acto

intencional producido por los responsables del cuidado del niño que implique o pudieran llevar consigo lesiones físicas (producidas con o sin instrumentos), enfermedades o intoxicaciones”. En esta categoría predomina la idea autoritaria y de “propiedad” lo que conlleva a la utilización de métodos correctivos basados en la violencia (Martínez y De Paúl, 1993).

Abandono físico: Se define como toda situación en la que el cuidador responsable del niño, de manera deliberada o por una extraordinaria falta de atención, permite que el niño experimente un sufrimiento evitable y/o fracasa en proporcionarle uno o varios de los aspectos básicos y esenciales para el desarrollo de las capacidades físicas, intelectuales y emocionales (Polansky y cols., 1972 citado en De Paúl y Arruabarrena, 1996).

Negligencia: Son aquellas actuaciones inconvenientes por parte de los responsables del cuidado y la educación de los menores, ante sus necesidades físicas, sociales, psicológicas e intelectuales, así como una falta de previsión de futuro (Martínez y De Paúl, 1993).

Maltrato y abandono emocional: El maltrato emocional se define como la hostilidad verbal crónica en forma de insulto, desprecio, crítica o amenaza de abandono, y constante bloque de las iniciativas de interacción infantiles (desde la evitación hasta el encierro o confinamiento) por parte de cualquier miembro adulto del grupo familiar (De Paúl y Arruabarrena, 1996). Asimismo, los autores definen el abandono emocional como la falta persistente de respuesta a las señales (llanto, sonrisa), expresiones emocionales y conductas procuradoras de proximidad e interacción iniciadas por el niño y la falta de iniciativa de interacción y contacto por parte de una adulta estable.

Abuso sexual: De Paúl y Arruabarrena (1996) lo definen como cualquier clase de contacto sexual con una persona menor de 18 años por parte de un adulto desde una posición de poder o autoridad sobre el niño. De este modo el niño puede ser utilizado para realizar actos sexuales o como objeto de estimulación sexual. Los autores mencionan que el abuso sexual puede presentarse en función de la relación entre la víctima y el ofensor y en función del tipo de contacto sexual. Dentro de la primera categoría encontramos el incesto y la violación. A la segunda categoría

corresponde el abuso sexual sin contacto físico, la vejación sexual y el contacto sexual genital.

Maltrato institucional: Martínez y De Paúl (1993) además de los tipos ya mencionados, agregan el maltrato institucional. Este tipo de maltrato se refiere a la acción directa de los cuidadores del niño, los cuales no ofrecen la cobertura idónea de sus necesidades para desarrollo o no se les proporciona el bienestar adecuado, cuando los padres no lo hacen o no están presentes. Puede ser por un acto de omisión o de comisión en el contexto de organizaciones, sistemas de protección del menor y programas o protocolos que se llevan a cabo en centros que violan los objetivos del cuidado institucional y que amenaza el correcto desarrollo de los menores. Asimismo, puede producirse de manera directa, es decir en contacto con el niño, y de forma indirecta realizadas desde “el escritorio de un despacho”. Respecto a este tipo de maltrato, hay una gran dificultad de predecir o probar las consecuencias en el niño, ya que podrían presentarse al cabo de muchos años y sería muy difícil llegar a establecer una relación causa-efecto.

1.5 CONSECUENCIAS DEL MALTRATO INFANTIL

Al abordar el fenómeno del maltrato escolar es imprescindible mencionar acerca de las consecuencias de este. Son diversas las investigaciones que se han centrado en la descripción de las consecuencias del maltrato infantil. Tal es el caso de Ackerman, Newton, McPherson, Jones y Dyckman (1998) quienes realizaron un estudio con tres grupos de niños: 1) víctimas de abuso sexual, 2) víctimas de maltrato físico y 3) víctimas de ambos tipos de maltrato. El objetivo de esta investigación fue comparar la prevalencia del Trastorno por Estrés Postraumático. Los autores encontraron que los niños víctimas de abuso sexual y maltrato físico parecen tener un riesgo más alto de presentar trastornos psiquiátricos. Además, el trastorno por estrés postraumático, que afecta a cerca de un tercio de las víctimas de esta muestra, presenta un alto nivel de comorbilidad con otros trastornos afectivos.

Según Martínez y De Paúl (1993) las consecuencias del maltrato infantil se pueden dividir en consecuencias somáticas y consecuencias psicológicas y comportamentales.

Consecuencias somáticas: En los casos de abandono y negligencia, es frecuente el retraso ponderoestatural. Asimismo, los problemas médicos no atendidos como son estrabismos, maloclusiones dentarias, pies valgus, escoliosis, entre otros; los cuales, pueden llegar a ser irrecuperables en el momento de la intervención.

Las vitaminopatías pueden dejar secuelas a pesar de su intervención posterior, esta deficiencia vitamínica que se presenta en los huesos en fase de crecimiento, puede provocar alteraciones óseas definitivas. Los eritemas de pañal muy severos, con lesiones profundas pueden dejar cicatrices permanentes. La falta de administración de las vacunas propicia la adquisición de algunas enfermedades que pueden interrumpir su desarrollo. En general, la poca vigilancia y supervisión durante los primeros años de vida puede provocar accidentes que dejen secuelas graves en los menores.

En los casos del maltrato físico las consecuencias pueden ir desde lesiones cutáneas que provoquen alguna cicatriz, hasta alteraciones neurológicas. Estas últimas pueden tener su origen en las agresiones físicas sufridas, sin embargo, también pueden ser provocadas por la ausencia de cuidados médicos o la desnutrición.

En los casos de abuso sexual pueden provocarse embarazos en preadolescentes y adolescentes, así como enfermedades de transmisión sexual, desfloración, desgarres, etc.

Consecuencias psicológicas y comportamentales: Las consecuencias psicológicas y comportamentales son aquellas que afectan las emociones y la conducta del niño. Los problemas escolares pueden ser originados por el trato violento que reciben los niños en sus hogares. Estos niños, según el autor, no encuentran ni estímulo, ni reconocimiento para sus esfuerzos, lo que les impide

desarrollar un interés por las actividades escolares. Asimismo su estado emocional les impide una conducta escolar positiva.

El alcoholismo y las toxicomanías han sido estudiados también como posibles consecuencias del maltrato infantil. Una de las consecuencias a largo plazo son las conductas delictivas.

Por su parte Cantón y Cortés (2002) explican las consecuencias del maltrato infantil presentando tres grandes rubros: 1) consecuencias a corto plazo, 2) consecuencias a largo plazo y 3) consecuencias en función del tipo de maltrato.

Consecuencias a corto plazo: Dentro de los efectos del maltrato infantil a corto plazo, los autores presentan estudios empíricos sobre el impacto del maltrato infantil en las cuatro áreas fundamentales señaladas por Wolfe (1987; citado en Cantón y Cortés 2002) y que incluyen el funcionamiento socioemocional, conductual, cognitivo y cognitivo-social.

- **Área socioemocional:** Dentro de esta área las situaciones de maltrato tienen un efecto negativo sobre la formación del apego y el desarrollo de las relaciones de afecto. Estudios acerca de las consecuencias sobre la formación del apego han revelado una relación entre la insensibilidad de los cuidadores y el desarrollo de un apego inseguro y a su vez estos niños presentan una mayor probabilidad de presentar déficits en áreas como el lenguaje y la interacción social. Por otra parte, los trastornos del afecto debido a las situaciones de maltrato están relacionadas con depresión, baja autoestima, y la tendencia a atribuir los sucesos positivos a factores externos, mientras que los sucesos negativos los atribuyen a si mismos.
- **Área conductual:** Los estudios realizados sobre la conducta social de los menores maltratados indican la adopción, por parte de estos, de patrones de conducta similares a los de sus padres, caracterizándose por la agresión, déficits en habilidades sociales, aislamiento social y reacciones inadecuadas ante situaciones de estrés experimentadas por sus iguales.

- **Área Cognitiva:** En relación al desarrollo cognitivo, estos autores mencionan que las investigaciones revelan que los niños víctimas de maltratos presentan un retraso en su desarrollo cognitivo así como en el rendimiento académico.
- **Cognición Social:** En esta área se ha encontrado que las consecuencias del maltrato infantil se relacionan con una percepción negativa sobre su competencia, no obstante los niños menores de 8 años tienden a sobreestimar su competencia, asimismo, se ve afectada tanto la expresión como el reconocimiento de la emociones ya sean reales o fingidas. La baja capacidad de reconocimiento de las emociones a su vez se relaciona con la tendencia a la agresividad y a la ausencia de respuestas a la angustia de sus iguales.

Consecuencias a largo plazo: Las consecuencias a largo plazo deben ser analizadas con mucha cautela, ya que al realizar investigaciones sobre éstas, en muchas ocasiones inciden variables que no se toman en cuenta al describir los resultados. Por ejemplo la conducta criminal violenta, la cual se relaciona con los malos tratos en la infancia pero no con el abandono, ya que las variables que explican el vínculo entre el abandono físico y la conducta delictiva agresiva son la desventaja económica y la falta de apoyo social, asimismo, la pobreza se relaciona con la agresión por la frustración que conlleva la privación económica (Cantón y Cortés 2002).

Algo similar ocurre con la hipótesis de la transmisión intergeneracional, no obstante, la mayoría de los niños maltratados no se convierte en padres abusivos. La perpetración o no del maltrato infantil puede estar moderada por las características de los malos tratos sufridos, las redes sociales de la víctima, aspectos emocionales y cognitivos y finalmente, por los factores de estrés experimentadas en el momento presente. Asimismo, los autores han encontrado que la relación entre los malos tratos físicos durante la infancia y el alcoholismo o la drogadicción en la etapa adulta se encuentra mediatizada por las cogniciones y sentimientos relativos al abuso infantil sufrido (Cantón y Cortés 2002).

Otras de las consecuencias de maltrato infantil son las conductas autolesivas y suicidas en la adolescencia, además las víctimas de más de un tipo de abuso (Físico y sexual) presentan mayor probabilidad de presentar comportamientos suicidas que aquellos que sólo han sido víctimas de un solo tipo de maltrato (Cantón y Cortés 2002).

Entre las consecuencias emocionales que presentan jóvenes que han sido víctimas de maltrato en la infancia se encuentran ansiedad, depresión, trastornos somáticos, hostilidad, paranoidismo, psicoticismo, y disociación. Estos problemas emocionales son más evidentes cuando las víctimas son objeto de más de un tipo de maltrato (Cantón y Cortés 2002).

Finalmente, otra de las consecuencias del maltrato infantil que se presenta en la adolescencia y adultez temprana se relaciona con la disminución en la capacidad intelectual y en el rendimiento académico (Cantón y Cortés 2002).

Consecuencias en función del tipo de maltrato: Los autores (Cantón y Cortés 2002) resaltan que las consecuencias de los malos tratos están en función del tipo de maltrato.

De manera general los niños que han sido víctimas de maltrato físico presentan problemas relacionados con ansiedad, agresión, desobediencia, comportamiento antisocial, rendimiento bajo en tareas cognitivas, habilidades sociales pobres, problemas de adaptación, distracción y falta de autocontrol (Cantón y Cortés 2002).

Los niños que han sido víctimas de abandono físico presentan conductas tales como: pasividad, indefensión ante el estrés, retraso evolutivo, ansiedad, carencia de iniciativa, dependencia, necesidad de aprobación y estimulación de un adulto, tensión motora, agresividad y retraimiento en sus relaciones sociales, poco cooperadores sensibles y empáticos con sus iguales, poca o nula expresión de sus emociones, fracaso académico, absentismo escolar y pocas o nulas aspiraciones (Cantón y Cortés 2002).

Los menores que fueron objeto de abusos sexuales presentan conductas relacionadas con ansiedad, falta de concentración, incapacidad para seguir instrucciones, conducta social que oscila desde el retraimiento a la agresividad, siendo su característica más notable su dependencia de los adultos, reflejada en una fuerte necesidad de aprobación y contacto así como frecuentes peticiones de ayuda (Cantón y Cortés 2002).

Finalmente, existen importantes similitudes entre niños de diferentes grupos de malos tratos, de manera que todos manifiestan algún tipo de ansiedad (falta de atención, preocupación, comportamiento nervioso, dificultad para entender las instrucciones), parecen estar en un estado de cólera permanente, son impopulares y presentan dificultades para desenvolverse con independencia (Cantón y Cortés 2002).

La revisión teórica muestra que el fenómeno del maltrato infantil ha existido desde los comienzos de la civilización, no obstante, hasta hace pocas décadas ha emergido como un problema social. Al ser reconocido como tal, la primera premisa importante es la definición de tal fenómeno.

Los modelos explicativos del maltrato infantil, son parte esencial en la comprensión de este fenómeno. El modelo psiquiátrico y el centrado en el niño explican el maltrato infantil centrándose en un solo factor: las características de los padres y las características de los niños respectivamente. Estos modelos han dejado de ser los únicos factores de explicación gracias a las aportaciones acerca del maltrato infantil. El modelo sociológico revela que las variables sociales juegan un papel central en el maltrato infantil. Finalmente los modelos ecológicos integran los factores de los cuidadores, las características del niño, la interacción social y familia y el medio ambiente.

Otra premisa importante es la tipología del maltrato infantil, la literatura nos arroja la existencia de: maltrato físico, abandono físico, negligencia, maltrato y abandono emocional, abuso sexual, y maltrato institucional.

En la actualidad no existe una definición aceptada de manera universal, sin embargo, diversos autores han aportado criterios importantes que se deben tomar en cuenta para definir el maltrato infantil. De este modo, podemos señalar que existen tres elementos fundamentales en el desarrollo del maltrato infantil: un niño agredido, un adulto agresor y un factor detonante. Asimismo, se debe tomar en cuenta las consecuencias sufridas por los niños y no la presencia o ausencia de las conductas parentales. Por otro lado, se debe tener en cuenta que el maltrato y el nivel de gravedad debe estar en función con la edad del niño, la presencia de vulnerabilidad y el daño real o potencial producido.

CAPÍTULO II

EL CONTEXTO ESCOLAR

Desde la epidemiología del maltrato infantil se evidencia que el mayor porcentaje de niños víctimas de maltrato son estudiantes de nivel primaria. Asimismo se ha observado que hay niños vulnerables a la violencia en múltiples fuentes, de modo que es muy probable que cuando el menor es víctima de violencia en algún contexto el fenómeno se repita en otro, siendo este familiar o escolar (Kim, Kim y Park, 2000)

Debido a que el interés del presente trabajo se centra en la prevalencia del maltrato infantil en las escuelas primarias, se revisa la información relevante acerca del contexto escolar, tomando en cuenta aspectos tales como el desarrollo de los menores en esta etapa, la importancia de la educación primaria mencionando de manera general las características del personal docente y la importancia de la convivencia y socialización dentro de las aulas.

2.1 DESARROLLO DE LOS MENORES EN EDAD ESCOLAR

La niñez media, es la edad que abarca de los seis a los 12 años. Es un periodo en el cual se perfeccionan habilidades tanto físicas como intelectuales de los niños. A continuación se considerarán aspectos acerca del desarrollo de los niños en esta etapa, ya que es en esta edad, en la cual cursan la escuela primaria.

Desarrollo físico y motor: Según Craig y Baucum (2001) durante la etapa de la escuela primaria los niños perfeccionan sus habilidades motoras y se vuelven más independientes. En esta etapa hay un desarrollo del cerebro que produce un funcionamiento más eficaz, sobre todo en procesos como el pensamiento y la conciencia.

A diferencia de los primeros dos años de vida, en la niñez media, el crecimiento de los niños es más lento y estable. La longitud de los huesos aumenta, por lo que es común que los niños de esta edad sufran de episodios de rigidez y dolor ocasionados por el crecimiento del esqueleto. Aproximadamente a partir de los seis o siete años comienzan a perder piezas dentales primarias y son sustituidos por los

dientes permanentes. Aumentan la longitud, el grosor y el ancho de los músculos, la fuerza de los varones y las mujeres es similar durante la niñez media. Las niñas suelen ser un poco más pequeñas y pesar menos que los niños hasta los nueve años; después su crecimiento se acelera porque el estirón del crecimiento comienza antes en ellas.

Con respecto al desarrollo de las habilidades motoras gruesas el niño en edad escolar tiene un mayor dominio sobre los movimientos controlados y propositivos (Nichols, 1990; citado en Craig y Baucum, 2001). En esta etapa mejoran la coordinación y las habilidades físicas, los niños son cada vez más fuertes, rápidos y más coordinados y les complace poner a prueba sus cuerpos y adquirir nuevas habilidades que van desde la lecto-escritura y las matemáticas hasta jugar básquetbol, bailar y patinar sobre ruedas.

Las habilidades motoras finas también se desarrollan de manera rápida. A los seis años los niños son más prestos en la escritura. La ejecución de figuras como círculos cuadrados y triángulos mejora notablemente en comparación con ejecuciones de los niños preescolares, por lo tanto, la coordinación ojo-mano mejora favoreciendo la escritura.

Según Craig y Baucum (2001) de los 5 a los 6 años hay un aumento estable de estatura y peso, así como de la fuerza en ambos sexos, creciente conciencia del lugar y de las acciones de grandes partes del cuerpo, un mayor uso de todas las partes del cuerpo, mejoramiento de las habilidades motoras gruesas. De los 7 a los 8 años hay un aumento constante de estatura y peso, aumento constante de la fuerza en ambos sexos, mejoramiento de las habilidades motoras finas y una mayor variabilidad en el desempeño de las habilidades motoras, pero todavía se realizan individualmente. En el periodo comprendido de los 8 a los 9 años se inicia el estirón del crecimiento en las niñas, las cuales pierden la flexibilidad pero aumenta su fuerza. Existe ya, conciencia y desarrollo de todas las partes y sistemas del cuerpo. Hay una capacidad de combinar las habilidades motoras con mayor fluidez y mejoramiento del equilibrio. A los 11 años las niñas suelen ser más altas y pesadas que los varones, inicia el estirón del crecimiento en los varones. Hay un juicio exacto

al interceptar los objetos en movimiento. La combinación de las habilidades motoras son más fluidas y hay un mejoramiento continuo de las habilidades motoras finas.

Desarrollo cognoscitivo: De acuerdo con la teoría de Piaget (citado en Craig y Baucum, 2001) el pensamiento infantil se clasifica en cuatro periodos que son:

- 1 Periodo “senso-motor” que comprende desde el nacimiento hasta dos años de edad. Las características de este periodo es la coordinación de movimientos físicos y su conocimiento que es a través de sensaciones.
- 2 Periodo preoperatorio que abarca de los dos a los siete años. Una de las características de esta etapa es la habilidad para representar la acción mediante el pensamiento y el lenguaje, es decir, existe una coordinación entre ambos.
- 3 Operaciones concretas, de siete a 11 años que se caracteriza por un pensamiento de tipo lógico, pero limitado a la realidad física.
- 4 Operaciones formales, de 11 a 15 años. Se caracteriza por un pensamiento de tipo lógico, abstracto e ilimitado.

Según Piaget, los niños en edad escolar se encuentran en el periodo de las operaciones concretas. En esta etapa el pensamiento del niño se caracteriza por ser reversible, flexible, lógico, menos egocéntrico. Así, los niños mayores de siete años pueden hacer inferencias lógicas, buscar relaciones causales y percibir más de una característica en un objeto recurriendo a la lógica para conciliar las diferencias. Asimismo formulan hipótesis acerca del mundo que los rodea, reflexionan y prevén lo que sucederá, hacen conjeturas acerca de las cosas y luego ponen a prueba sus corazonadas, sin embargo, no formulan teorías respecto de conceptos, relaciones ni pensamientos abstractos mientras no lleguen a la etapa de las operaciones formales hacia los 11 o 12 años de edad (citado en Craig y Baucum, 2001)

Durante la niñez media se perfeccionan muchas habilidades, entre las cuales podemos destacar el lenguaje oral y escrito. Mientras el preescolar se concentra en

aprender a producir y comprender el lenguaje hablado, el niño en edad escolar se enfrenta con la tarea de aprender a leer y escribir. La lectura comprende el aprendizaje de la fonética y la forma de decodificar el alfabeto; la escritura incluye mejorar las habilidades motoras finas necesarias para trazar las letras. Ambas son modalidades de la comunicación simbólica que abarca además, la atención, la percepción y la memoria. Sin embargo no se debe olvidar que la lectura y la escritura, es un proceso complejo y multidimensional que surge dentro de un contexto sociocultural, y que el niño va adquiriendo los elementos básicos mientras interactúa con sus padres, hermanos, profesores y compañeros (Craig y Baucum, 2001).

Desarrollo moral: De acuerdo con Piaget (citado en Papalia y cols., 2003) el desarrollo moral está ligado al desarrollo cognitivo. Sostuvo que los niños efectúan juicios morales más firmes cuando pueden observar las cosas desde más de una perspectiva. De este modo menciona que el desarrollo moral se lleva a cabo en dos etapas: la etapa de la moral de sumisión (hasta aproximadamente los 7 años de edad) y la etapa de la moral de cooperación (mayores de 7 años).

Los niños en edad escolar se ubicarían en la segunda etapa. Moral de cooperación. En esta etapa los niños pueden colocarse en el lugar de otros, considerando la posibilidad de que exista más de un punto de vista, juzga los actos por intenciones y no por las consecuencias. Con respecto a las reglas, reconocen que están hechas por personas y por lo tanto pueden ser modificadas. El respeto mutuo a la autoridad y a los pares les permite valorar sus propias opiniones y capacidades de manera que pueden juzgar de forma realista a otras personas. Asimismo, en esta etapa el niño favorece un castigo menos rígido que compense a la víctima y permita al culpable reconocer por qué un acto es errado, llevándolo a enmendarse. Finalmente, en su concepto de justicia, el niño no confunde los percances naturales con el castigo (Papalia y cols., 2003).

Desarrollo de la personalidad: Erikson (citado en Craig y Baucum, 2001) veía en el desarrollo de la personalidad un proceso dinámico que se prolonga durante toda la vida. Postulaba la existencia de ocho fases de desarrollo que se extendían a lo largo de todo el ciclo vital:

- I. *Confianza frente a desconfianza* (abarca desde el nacimiento hasta el primer año). Las virtudes a desarrollar son la esperanza y fe.
- II. *Autonomía frente a vergüenza y duda* (1-3 años de edad). Las virtudes a desarrollar son la voluntad y determinación.
- III. *Iniciativa frente a culpa* (3-6 años de edad). La virtud a desarrollar es el propósito.
- IV. *Laboriosidad frente a inferioridad* (.6-12 años de edad). La virtud a desarrollar es la competencia.
- V. *Identidad frente a difusión del ego* (12-18 años de edad). La virtud a desarrollar es la fidelidad.
- VI. *Intimidad frente a aislamiento* (18-40 años de edad). La virtud a desarrollar es el amor.
- VII. *Generatividad frente a ensimismamiento* (40-65 años de edad). La virtud a desarrollar es la responsabilidad.
- VIII. *Integridad frente a desesperación* (65 años de edad en adelante). La virtud a desarrollar es la sabiduría.

Según Erikson (citado en Craig y Baucum, 2001), en la niñez media el conflicto de laboriosidad frente a inferioridad constituye una parte esencial. En esta etapa los niños adquieren numerosas habilidades y competencias en la escuela, en el hogar y el medio en el que se desenvuelven. El sentido del yo se enriquece con el desarrollo realista de tales competencias.

De este modo, cuando el menor tiene éxitos, incorpora a su autoimagen el sentido de laboriosidad se da cuenta de que el esfuerzo produce resultados y sigue avanzando en el dominio del ambiente. Por el contrario si el niño no logra mucho éxito en sus actividades, desarrollara un sentimiento de inferioridad o incompetencia. Este sentimiento puede formar parte de su personalidad durante toda la vida. La comparación con los compañeros es cada vez más importante. En esta etapa son vulnerables a las evaluaciones negativas en la comparación con otros.

La virtud que se desarrolla con la exitosa solución de esta crisis es la competencia, la visión de sí mismo como alguien capaz de dominar las habilidades y realizar las tareas; al tiempo que se evita un sentimiento de inferioridad (Craig y Baucum, 2001)

Relaciones familiares y sociales: Los niños en edad escolar pasan más tiempo lejos de su hogar que cuando eran menores, además amplían sus relaciones sociales al relacionarse con sus compañeros y maestros. Al tiempo las vidas de los niños van cambiando, también lo hacen sus relaciones.

Durante el transcurso de la niñez, el control del comportamiento pasa gradualmente de los progenitores al hijo. La gradual adquisición de autorregulación por parte de los menores reduce la necesidad de supervisión constante, puesto que puede confiarse en que el niño seguirá las reglas de sus progenitores cuando estos no estén presentes.

Por lo tanto, la niñez intermedia es la etapa transicional de la correulación, en la cual progenitor e hijo comparten el poder los padres supervisan pero los niños ejercen continuamente la autorregulación. Asimismo, hay menos tolerancia de padres a hijos y más exigencia. Las relaciones con los abuelos se fortalecen ya que un abuelo puede servir como cuidador, maestro, modelo, confidente y en ocasiones negociador entre el niño y sus padres. El calor, la indulgencia y la aceptación de los abuelos puede ser una “válvula” de escape a la presión que imponen las expectativas de los progenitores (Maccoby, 1984; citado en Papalia y cols., 2003).

Por otro lado, las relaciones con los compañeros cobran más importancia en la niñez media y ejercen mayor influencia en el desarrollo social y de la personalidad.

Zarbatany, Hartmann y Rankin (1990; citado en Papalia y cols., 2003) mencionan que los niños se benefician al realizar actividades con sus pares., desarrollan las habilidades necesarias para la sociabilidad, estrechan las relaciones y logran un sentido de pertenencia. Se sienten motivados para progresar y alcanzan un sentido de identidad. Asimismo pueden adquirir habilidades de liderazgo y comunicación, cooperación, papeles y reglas.

Al compararse a si mismos con otros de su edad, los niños obtienen una dimensión más realista de sus capacidades y un sentido más claro de su autoeficiencia. El grupo de pares ayuda a los menores a desenvolverse en sociedad, a ajustar sus necesidades y deseos a los de los demás, saber cuando ceder y cuándo permanecer firmes. Asimismo, el grupo de pares también les brinda seguridad emocional (Papalia y cols., 2003).

De acuerdo con la literatura se observa que la etapa comprendida entre los seis y doce años es un periodo importante ya que el desarrollo físico, emocional y psicológico favorece la adquisición de múltiples habilidades.

En esta etapa los menores tienden a ser más independientes, en primera instancia por que tienen un mejor control sobre su cuerpo. Las habilidades motoras gruesas les permiten realizar actividades deportivas ya que tiene un mejor dominio sobre su cuerpo. Asimismo, las habilidades motoras finas se perfeccionan facilitando el aprendizaje de la escritura. No obstante, aún necesitan de ciertos cuidados tales como la higiene y la alimentación.

Al encontrarse en la etapa de las operaciones concretas, los menores pueden hacer inferencias lógicas, buscar relaciones causales de los fenómenos, y plantearse hipótesis acerca del mundo que les rodea, asimismo, de acuerdo a su desarrollo moral, pueden ser más empáticos y juzgar los actos por sus intenciones y no por sus consecuencias.

Con respecto al desarrollo de la personalidad los niños de edad escolar se encuentran en la fase de Laboriosidad vs Inferioridad, de modo que se muestran competitivos, no obstante, si no cosechan éxitos pueden desarrollar sentimientos de inferioridad por lo que son vulnerables a las evaluaciones negativas en la comparación con otros.

Es de suma importancia conocer los procesos de desarrollo por los cuales atraviesan los menores, ya que de esta manera se pueden ampliar el panorama acerca de sus necesidades, comprenderlas y satisfacerlas especialmente en la etapa de la escuela primaria.

2.2 LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Según el Artículo Tercero Constitucional, en la República Mexicana está establecido el derecho a una educación básica, gratuita y obligatoria, como una forma de asegurar un acervo común para todo niño: saber leer y escribir, manejar las operaciones aritméticas básicas, tener una visión general del mundo que nos rodea, conocer y compartir los elementos que conforman la propia identidad nacional (historia, geografía, arte, economía, etc.) (SEP, 2007).

Además, este artículo establece que la educación que brinda el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él a la vez, el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia. Debe ser democrática, nacional y contribuirá a la mejor convivencia humana.

Así, la propuesta central del texto constitucional en materia educativa contiene tres elementos imperativos: a) la educación que imparte el estado es gratuita; b) la educación primaria y secundaria son obligatorias; y c) los mexicanos tienen la obligación de que sus hijos acudan a las escuelas a estudiar primaria y secundaria.

La educación primaria es la posterior al nivel preescolar y viene a ser el eslabón que antecede al nivel de educación media (secundaria). Según la SEP (2007) consta de tres ciclos escolares: el primero abarca los grados de 1º y 2º; el segundo 3º y 4º y el tercero 5º y 6º grados. Su universo de atención está dirigido a los menores entre 6 y 12 años de edad.

El plan de estudios de este nivel tiene como propósito organizar la enseñanza y el aprendizaje de contenidos básicos para asegurar que los niños (SEP, 2007):

1. Adquieran y desarrollen las habilidades intelectuales (lectura y escritura, la expresión oral, la búsqueda y selección de información, la aplicación de las matemáticas a la realidad etc.) que les permitan aprender permanentemente y con independencia, así como actuar con eficacia e iniciativa en las cuestiones prácticas de la vida cotidiana.

2. Adquieran los conocimientos fundamentales para comprender los fenómenos naturales, en particular lo que se relacionan con la preservación de la salud, con la protección del ambiente y el uso racional de los recursos naturales, así como de aquellos que proporcionan una visión organizada de la historia y de la geografía de México.
3. Se formen éticamente mediante el conocimiento de sus derechos y sus deberes y la práctica de valores en su vida personal, en sus relaciones con los demás y como integrantes de la comunidad nacional.
4. Desarrollen actitudes propicias para el aprecio y el disfrute de las artes y el ejercicio físico y deportivo.

Por otro lado, los principios filosóficos de la educación primaria se fundamentan en el artículo 3º de la Constitución Federal de los Estados Unidos Mexicanos que postula una educación laica, obligatoria y gratuita.

De este modo, la escuela primaria comprende el espacio en el que debe darse la participación activa y armónica de educandos, educadores, autoridades escolares y padres de familia, para alcanzar los objetivos que el Estado mexicano se ha propuesto respecto a la educación. A través de la escuela se ofrece el servicio educativo de manera intencional y sistemática.

Las escuelas de educación primaria son instituciones destinadas a proporcionar educación básica y cuyo objetivo primordial es dotar a los menores de la formación, los conocimientos y las habilidades que fundamentan cualquier aprendizaje posterior y propician el desarrollo de sus capacidades individuales y la adquisición de hábitos positivos para la convivencia social (Aguilar, 2002).

Con respecto a las concepciones pedagógicas con las que funcionará el enfoque Educativo para el siglo XXI, el Programa Nacional de Educación (CONACYT, 2006) establece que éstas serán:

a) Efectivas Por que el aprendizaje de los estudiantes constituirá el centro de atención asegurando el dominio de los conocimientos, habilidades y valores correspondientes, así como la habilidad de aprender a lo largo de la vida. Asimismo, maestros y académicos fungirán como facilitadores y tutores del aprendizaje, con un papel renovado en la interacción con el alumno.

b) Innovadoras Además de integrar nuevas tecnologías de la información y comunicación se deben emplear enfoques pedagógicos que integren los aportes de las ciencias cognitivas y de la investigación educativa; los educadores se actualizarán permanentemente y las instituciones aprenderán, mientras que las innovaciones serán un componente natural de la educación.

c) Realizadoras Se formarán personas libres y ciudadanos con valores democráticos, capaces de convivir armónicamente, respetando la diversidad cultural y los derechos de otros. Los estudiantes expresarán sus intereses, y las instituciones les ofrecerán espacios de convivencia adecuados con su edad.

Aguilar (2002) refiere que los objetivos educativos, el papel del personal docente, los métodos pedagógicos así como las relaciones interpersonales, son elementos que contribuyen a la configuración del contexto de aprendizaje individual y social, desde un aspecto que podríamos calificar de “formal”.

De manera general, en nuestro país se ha determinado que la educación sea laica, obligatoria y gratuita, de esta manera se pretende que todos los niños en edad escolar tengan acceso a la educación y que los padres asuman la obligación de que sus hijos acudan a la escuela.

Los programas de estudio de las escuelas primarias plantean dentro de sus objetivos que los menores aprendan sobre cuestiones prácticas de la vida cotidiana, conocimiento del medio que les rodea, conocimiento de sus derechos y obligaciones así como el ejercicio de valores y de relaciones sociales.

Al abordar el tema de la educación primaria es importante mencionar algunas de las características del personal docente ya que representan uno de los ejes principales

sobre los cuales tienen sus cimientos el desarrollo de los menores en esta etapa y contexto. Asimismo, es importante describir la importancia que tiene el contexto escolar sobre las relaciones sociales de los menores.

El personal docente. Con respecto al personal docente, estos deben cumplir con los requisitos que determina la Secretaría de Educación Pública para desempeñar funciones pedagógicas en algún plantel. Al personal docente le corresponde (Quiles, 1998; citado en Aguilar, 2002):

- 1 Responsabilizarse y auxiliar a los alumnos en el desarrollo de su formación integral
- 2 Adecuar las tareas educativas a las aptitudes, necesidades e intereses del alumno, al tiempo estipulado y a las circunstancias del medio
- 3 Organizar las actividades educativas diarias, disponiendo de los recursos materiales, con objeto de lograr mayor eficiencia en la labor docente y mejor calidad en la enseñanza
- 4 Cuidar de la disciplina de los educandos en el interior de los salones y en los lugares de recreo, así como durante los trabajos o ceremonias que se efectúen dentro o fuera del plantel
- 5 Vigilar la regular y puntual asistencia de los alumnos y reportar sus ausencias a las autoridades superiores
- 6 Inculcar a los alumnos hábitos de disciplina e higiene ejemplificados con su conducta personal
- 7 Mantener sus salones de clase en buenas condiciones de orden e higiene y contribuir a que todo el edificio escolar y sus anexos ostenten iguales características
- 8 Asistir puntualmente a la escuela, de acuerdo con los horarios vigentes, absteniéndose de abandonar sus labores durante el tiempo señalado.

En este sentido, Marcovich (1978) menciona que tanto el maestro como toda la comunidad escolar deben ser promotores de la comunicación. El profesor capacitado no es aquel que sabe más, sino el que con presteza transmite conocimientos, despierta inquietudes y efecto en sus alumnos y despierta capacidades para desarrollar ideas propias. Además, para que su labor tenga un

verdadero sentido, deberá contagiar a los padres del estudiante, de respeto e interés por su materia.

Relaciones sociales en el contexto escolar: Tanto la familia como la escuela son los agentes socializadores y educativos más importantes en el desarrollo de los niños. Desde la perspectiva del desarrollo social, la escuela se presenta como un entorno estructurado y común que proporciona la oportunidad excepcional para la primera interacción social fuera del entorno familiar.

Marcovich (1978) refiere que el desarrollo bio-psico-social de los menores se inicia en la familia, la cual es la responsable de crear un “marco de referencia”. Este marco será útil si es firme, flexible y permeable, de manera que pueda aceptar ideas externas, dando lugar al intercambio de experiencias con el segundo hogar de sus hijos: la escuela. Esta última es la responsable de impulsar otras experiencias, nuevas realidades con diferentes técnicas. Por esto, la familia no debe ver en la escuela un rival, pero tampoco debe evadir sus responsabilidades delegándolas a la institución. Así, la escuela es fundamental en el proceso de maduración psicosocial pero debe estar respaldada por apoyo, afecto, comprensión y autoridad emanados del hogar.

Cerezo (2001) menciona que en el contexto escolar se establecen interacciones entre los sujetos ubicados en la situación concreta de aprendizaje y en un lugar específico que es el aula. De manera general, la socialización en las instituciones educativas está relacionada con el surgimiento de relaciones informales de afecto o desagrado. Al ingresar a la escuela, el niño comienza a ampliar su mundo social, ya no solo convive con sus padres, hermanos, primos etc. sino se ve inmerso en un grupo de niños con los cuales establecerá contacto, asimismo, deberá aprender a convivir con otros adultos.

Para el niño, el mundo de la clase ante todo consiste en un conjunto de obligaciones que asumir. La calidad de vida escolar, depende, en gran parte de las relaciones que cada alumno establece con sus profesores y compañeros. Estas interacciones, a su vez, se relacionan con los sentimientos de autoeficacia, autoestima, ascendencia social, competencia, atribución del éxito, expectativas de éxito etc. (Cerezo, 2001).

Los niños, que permanente se agrupan y conviven en los escenarios escolares van formando grupos de iguales dotándose con sus propios sistemas de normas y convenciones. De este modo van construyendo poco a poco, una “subcultura”, la cual es necesaria y útil para el desarrollo de los menores. Así, en el devenir cotidiano de la convivencia, los iguales incluyen pautas de comportamiento y actitudes que, cuando son coherentes con los valores morales que una sociedad considera justos, pueden aportar esquemas a seguir, que reafirman en el niño la seguridad personal, mediante la conciencia de pertenencia a un grupo de referencia (Fernández, 1998).

Finalmente, la adaptación del escolar al grupo depende, primordialmente, de las relaciones que el alumno sea capaz de mantener con sus compañeros y profesores. Cuando éstas se establecen apropiadamente, proporcionan, según la opinión de los propios alumnos, “lo mejor de la escuela” y la principal fuente de apoyo emocional (Jakcson, citado en 1990 en Cerezo, 2001). Sin embargo, cuando estas relaciones no son adecuadas, los niños pueden experimentar rechazo, por lo que la escuela se transforma en una fuente de estrés lo que obstaculiza aún mayormente su adaptación a dicha institución (Cerezo, 2001).

Como se ha revisado, el ámbito escolar es de vital importancia en el desarrollo del niño. Las instituciones de educación primaria además de proporcionar la educación formal básica a los menores, propician el establecimiento de relaciones interpersonales con sus iguales y con los profesores.

Indudablemente, los menores de edad escolar se encuentran en una etapa de desarrollo físico, cognitivo y psicológico que permite el perfeccionamiento de múltiples habilidades. El medio escolar potencia el desarrollo de estas habilidades, por lo que es de suma importancia la incursión de los menores en este contexto.

Actualmente en nuestro país la educación primaria es gratuita, obligatoria y laica, lo que facilita que los menores tengan acceso a dicha educación. Dentro del contexto escolar corresponde al profesor responsabilizarse de la formación integral de sus alumnos, adecuar y organizar las tareas para los menores según sus necesidades,

vigilar la asistencia y puntualidad de sus alumnos, así como cuidar e inculcar la disciplina.

Finalmente, las relaciones sociales en el contexto escolar son de suma importancia, ya que después de la familia la escuela se convierte en un agente potencial de socialización para los menores, quienes aprenden a convivir tanto con su grupo de iguales como con los profesores.

CAPÍTULO III

MALTRATO ESCOLAR

En el apartado anterior se abordó el tema de la escuela primaria como parte importante del desarrollo de los menores en edad escolar. Si bien, como se ha mencionado, la escuela juega un papel relevante en el desarrollo de todo individuo, también se ha de reconocer que no es un ambiente libre de conflictos. Los conflictos en el contexto escolar van desde las agresiones entre compañeros, las agresiones entre el grupo de profesores, las agresiones del profesorado hacia los alumnos y actualmente se ha mencionado del maltrato de los alumnos hacia los profesores. Durante este apartado y para los fines de esta investigación, se revisan las posibles causas del maltrato en el contexto escolar, así como la agresión entre compañeros y la agresión por parte del profesorado hacia los alumnos.

3.1 CAUSAS DEL MALTRATO EN EL CONTEXTO ESCOLAR

Algunos autores se han dedicado al estudio de la agresión en contextos escolares. Tal es el caso de Fernández (1998) quien al abordar este complejo fenómeno realiza un análisis de las causas de la agresividad tomando en cuenta aquellos factores de riesgo que son importantes para el desarrollo agresivo del individuo. De este modo identifica elementos exógenos y endógenos del maltrato en contextos escolares.

Los elementos exógenos son decisivos en la formación de los rasgos de personalidad de los alumnos sin embargo, se mantienen lejanos a la acción directa y controlada de la institución escolar. Los elementos endógenos son los que se encuentran en contacto directo y dentro de la escuela.

Dentro de los agentes exógenos del maltrato escolar encontramos los siguientes (Fernández, 1998):

- **Contexto social:** La sociedad actual se caracteriza por los grandes índices de pobreza y desempleo lo cual propicia a su vez un ambiente de agresividad, delincuencia y actitudes antisociales. Melendo (1997; citado en Fernández, 1998) recalca que los aspectos sociales que destacan como impulsores de

la agresividad son: los medios de comunicación, la estructura social y educativa, las características de los ecosistemas en los que residen los adolescentes, el status socioeconómico, el estrés social provocado por el desempleo y el aislamiento social. Además, debemos añadir los sucedáneos de placer tales como: droga, alcohol y deportes de masas así como las tendencias políticas extremistas que postulan la diferencia, la separación, el racismo etc.

- **Familia:** Es el primer modelo de socialización de los niños. Cuando un niño es agresivo, la familia es un elemento fundamental para entender su carácter, así como sus conductas antisociales y conflictivas. Se considera que los aspectos familiares tales como la desestructuración familiar, los malos tratos, los modelados familiares, los métodos de crianza y la falta de afecto entre cónyuges son factores de riesgo para la agresividad de los niños y adolescentes:
- **Medios de comunicación:** En la actualidad, la televisión es considerada como el primer proveedor de información y transmisor de valores, no obstante, es evidente que promueve inmediatez y cercanía a los hechos violentos hasta convertirlos en cotidianos manteniendo así un modelado pasivo de la violencia como medio de resolver conflictos y adquisición de poder. Se ha encontrado que es precisamente en los espacios infantiles es donde aparecen más actos violentos. Esta violencia siempre se muestra asociada al poder y a la consecución de objetivos. Se han realizado investigaciones (Bustos, Ampudia y Ramírez, 2007; Ortega, Ampudia y Medina, 2007; Sánchez y Ampudia, 2008), acerca de las consecuencias de una alta exposición a situaciones violentas, pese a esto no existen conclusiones bien definidas. Sólo parece haber consenso científico en que los niños que discuten con adultos sobre los contenidos agresivos y reflexionan sobre alternativas a dichas acciones, consiguen un efecto opuesto a éstas conductas. Ante este fenómeno, se vislumbra en las instituciones de educación formal la posibilidad de ayudar a los menores a discernir sobre el mensaje mediático y principalmente a ser críticos con la información que se transmite en los programas televisivos.

Dentro de los agentes endógenos del maltrato escolar se encuentran los siguientes (Fernández, 1998):

- **Clima escolar:** Dentro de la escuela también existen factores que favorecen la agresividad, los rasgos más significativos que pueden dar génesis a la agresividad son: La crisis de valores en la institución, discrepancia tanto en distribución de espacios como en organización de tiempo, implantación de un sistema educacional que basa su éxito en la suposición de logros académicos mediante parámetros ya establecidos, discrepancia entre valores institucionales y culturales, étnicos o religiosos, roles del profesor y del alumno que crean una asimetría con graves problemas de comunicación y finalmente la dimensión de la escuela comparada con una elevada población estudiantil,
- **Relaciones interpersonales** Hargreaves (1978; citado en Fernández, 1998) indica que posiblemente son las relaciones interpersonales, y todo su complejo mundo de sentimientos, amistades, desencuentros, y elementos vinculantes, los aspectos que mayor número de factores aportan para la creación de un clima favorable o desfavorable de convivencia dentro de los centros escolares.

Por otro lado, Fernández (1998) analiza las relaciones diádicas dentro del marco escolar: la relación profesor-profesor, profesor-alumno y alumno-alumno. Estas relaciones son importantes ya que afectan directamente el clima escolar.

La relación profesor-profesor: Respecto a esta diáda la autora menciona que primordial su vinculación y respeto profesional para una tarea educadora. Algunos aspectos que propician conflictos en los centros escolares son:

- Grupos enfrentados
- Falta de consenso sobre estilos de enseñanza y normas de convivencia.
- Inconsistencia en su actuación ante los alumnos
- Dificultades de trabajo en equipo
- Falta de respeto de la valía personal de otros profesores, falta de apoyo de otros compañeros.

- Poca implicación en la toma de decisiones
- Falta de implicación con el equipo directivo y con el proyecto educativo del centro.
- Profesores que se sienten victimizados por el equipo directivo o por otros compañeros con poder dentro de la escuela.

Al mejorar las relaciones interpersonales y profesionales entre los profesores, inducen al establecimiento de un clima de compromiso y confianza que favorece las decisiones colectivas y en actuaciones coherentes ante el alumnado lo cual favorece la prevención de la violencia escolar.

La relación profesor-alumno: Es evidente que esta díada se caracteriza por su asimetría. Existe una gran diferencia de poder entre ambos roles. Hipotéticamente el alumno juega el papel de sumisión y el profesor es un adulto que dirige la acción educativa, representa la autoridad y es experto en aquello que enseña. Sin duda alguna este sistema está cambiando a pasos agigantados, ya que en décadas anteriores se esperaba que los alumnos se adaptaran al profesor, en grado mayor que este se adapta a los alumnos, actualmente el mensaje ha cambiado, y es el profesor quien tiene que adaptarse al tipo de alumnos con quien convive. Sin embargo, se debe considerar si el personal educativo está realmente preparado para asumir estos nuevos roles que se están favoreciendo en las escuelas.

Según Fernández (1998) existen algunos aspectos que pueden dar origen a conflictos en esta díada:

Con respecto al alumnado

- Falta de motivación o interés por el área o por aprender
- Fracaso escolar asociado a baja autoestima y falta de motivación
- Alumnos disruptivos que impiden el aprendizaje de los demás.
- Falta de comunicación sobre temas personales del alumnado

Con respecto al profesorado

- Modelado del poder por parte del profesor
- Contenidos y metodologías poco atractivas

- Poca sensibilidad hacia el entramado relacional de los alumnos
- Dificultad en el control de grupos, de comunicación y autoridad.

La relación alumno-alumno: Los estudios que más auge mantenido en los últimos años son aquellos relacionados con el abuso entre compañeros. Los factores que más sobresalen respecto a esta díada son:

- Grupos de presión. Grupos dominantes
- Falta de respeto y solidaridad entre alumnos
- Agresiones cotidianas. Victimización entre alumnos.
- Relaciones con alumnado que tiene necesidades educativas especiales, de integración o grupos étnicos diversos.

3.2 AGRESIÓN ENTRE COMPAÑEROS

Dentro del ámbito escolar podemos encontrar varios tipos de maltrato. Precisamente en la díada alumno-alumno se han mostrado conflictos los cuales han sido recientemente estudiados. De este modo, en los últimos años la violencia entre compañeros, ha recibido una especial atención en el campo de la investigación.

Melendo, (1997; citado en Fernández, 2003) señala que para los menores, uno de los núcleos fundamentales alrededor de los que gira la percepción de la realidad y desde los que enfoca su conducta, es la relación interpersonal con sus iguales; el grupo se convierte en el campo de experiencias sociales por excelencia y funge como los ojos a través de los cuales, el niño, contempla el mundo. Este autor menciona que los factores más sobresalientes que se deben tener en cuenta en el clima del aula, con respecto a las relaciones entre compañeros son los siguientes:

- Grupos de presión. Grupos dominantes.
- Falta de respeto y solidaridad entre alumnos.
- Agresiones cotidianas. Victimización entre alumnos.
- Relaciones con alumnado que tiene necesidades educativas especiales, de integración o grupos étnicos diversos.

Fernández (2003) menciona que el abuso entre compañeros tiene cabida en todos los centros escolares con mas o menos intensidad, sin embargo, reclama nuestro interés ya que puede presentar un daño psicológico, social y físico para el o los alumnos que lo sufren, pero también para aquellos que lo ejercen y lo contemplan. La autora indica que las agresiones y la violencia entre alumnos adquieren diferentes formas, algunas son mas exteriores o físicas y otras pueden ser menos evidentes y mostrarse de forma verbal.

Este fenómeno también conocido internacionalmente como bullying se define como la violencia mantenida, guiada por un escolar o por un grupo, dirigida contra otro escolar que no es capaz de defenderse a si mismo. Puede adoptar diversas formas: física, verbal o indirecta (Cerezo, 2001)

El bullying es una forma de maltrato, claramente intencionada y perjudicial, de un estudiante hacia otro compañero, quien habitualmente es mas débil, al que convierte en su víctima habitual. Suele ser persistente y puede durar semanas, meses e incluso años. Básicamente, la mayoría de los bullies actúan movidos por un abuso de poder y un deseo de intimidar y dominar. Según Cerezo (2001) el bullying puede tomar varias formas:

- Maltrato físico, como las diversas formas de agresión y los ataques a la propiedad
- Abusos sexuales, intimidaciones y vejaciones.
- Maltrato verbal, como poner motes, insultar, contestar con malos modos, hacer comentarios racistas, etc.
- Maltrato social, especialmente manifiesto en la propagación de rumores descalificadores y humillantes que pretenden la exclusión y aislamiento del grupo.
- Maltrato indirecto: cuando se induce a agredir a un tercero

Como se ha mencionado, se trata de una conducta agresiva persistente, de manera que, cuando un alumno o grupo de alumnos ha establecido una relación de intimidación con otro(s), se refuerza su capacidad de generar miedo.

Diversos autores (Santaella, Ampudia y Sarabia, 2007; Sánchez, Jiménez y Ampudia, 2008) han mencionado las características tanto del agresor como de la víctima. Fernández (2003) refiere que existen diferentes tipos de víctimas, pero de manera general todas ellas tienen baja popularidad entre sus compañeros, y producen un tipo de rechazo que impide recibir ayuda de sus iguales. Entre los tipos de víctimas que han identificado están: la víctima típica, víctima-agresor y víctima provocativa.

- La víctima típica padece miedo y como consecuencia tiene una infancia infeliz, se asocia a con baja autoestima y posible fracaso escolar. Tiende a la depresión, puede fingir enfermedades, es muy poco asertivo y algunos autores indican que puede ser un niño sobreprotegido.
- Los niños que se encuentran en la categoría víctima-agresor, son los menos populares y físicamente más fuertes que la víctima típica, se les provoca con facilidad y ellos, a su vez, provocan a sus compañeros.
- La víctima provocativa busca la atención de los espectadores, logra el antagonismo y participa activamente en las situaciones de agresión, es más asertiva y con mejor autoestima que otro tipo de víctimas, físicamente más fuerte y con facilidad para la provocación

Entre las características del agresor se menciona que goza de mayor popularidad entre sus compañeros ya sea por miedo o por respeto, interpreta que puede ejercer el abuso de poder a través de la agresión, no es empático, ni siente culpa, suele ser agresivo e impulsivo, suelen tener deficiencias en habilidades sociales para comunicar y negociar sus deseos y las formas de interacción entre los miembros de su familia esta basados en la agresión (Fernández, 2003).

Las consecuencias del bullying son complejas y multifacéticas. No sólo están involucrados aquellos que desarrollan el proceso de intimidación y aquellos que los sufren, sino todos los demás al consentir o no participar del acto. Así, la conducta del bullying afecta a todos los niveles, pero especialmente al agredido.

Los alumnos que son intimidados por los bullies pueden sufrir efectos muy negativos que, generalmente, trascienden el entorno escolar y van más allá del periodo académico. Algunas de las reacciones más frecuentes señaladas por Cerezo (2001) son:

- Sufre daños (físicos, sociales y/o psicológicos)
- Son infelices en el colegio
- Afecta su concentración y aprendizaje
- Algunos experimentan síntomas relacionados con la tensión nerviosa: dolor de estómago y de cabeza, pesadillas o ataques de ansiedad.
- Sienten sus vidas amenazadas
- Algunos aprenden que siendo como los bullies consiguen lo que quieren, con lo cual se convierte en una dinámica expansiva que termina afectando a un número considerable de alumnos.

En cuanto a los efectos que experimenta el agresor, se intensifica su desadaptación y distanciamiento de los objetivos escolares, puede ser la antesala de una conducta delictiva, suele interpretar que la obtención del poder es a base de la agresión.

Para los compañeros observadores representa una actitud pasiva y complaciente ante la injusticia y un modelado equivocado de la valía personal. Además de que se manifiesta una clara falta de solidaridad (Fernández, 2003).

Indudablemente la agresión entre compañeros ocurre en todos los contextos escolares, con mayor o menor intensidad y éstas agresiones tienen consecuencias a nivel psicológico, social y físico tanto para quienes lo perpetran y lo sufren como para quienes lo contemplan.

Este fenómeno, denominado *bullying* puede ser de diferentes tipos: físico, abuso sexual, verbal, social e indirecto. Asimismo se pueden describir tres tipos de víctimas: la víctima típica (tiene baja popularidad, puede tener baja autoestima, fracaso escolar, depresión y es poco asertivo), la víctima agresor (a quienes se les provoca con facilidad y a su vez ellos provocan a sus compañeros) y la víctima provocativa (quienes principalmente buscan la atención de los espectadores).

Cada una de las víctimas experimenta las consecuencias de este maltrato, las cuales se relacionan con incomodidad en el colegio, bajo rendimiento académico, tensión nerviosa, sentimientos de amenaza y daño físico y social.

3.3 MALTRATO PERPETRADO POR PROFESORES

Los conflictos en el área escolar están generalmente ocasionados por las actitudes del profesorado, sistemas de comunicación entre profesores, autoridades escolares, y alumnos, y por los llamados planes de estudio y sus formas vigentes de realización (Marcovich, 1978). Frecuentemente, los maestros no tienen capacidades o habilidades didácticas, no les interesa la materia y, mas aun, supla conocimientos y capacidades de enseñanza con actitudes autoritarias, lo cual condiciona no solo la aversión a su persona de parte de los alumnos, sino desgraciadamente a la materia que imparte, actitud que daña severamente el objetivo real de la asistencia a la escuela y la razón misma de existir de la relación de maestro-alumno: la enseñanza. Al considerar esto en el fondo del problema se encuentra como situación general una crisis de maestros ya que quienes instruyen en grados primarios y enseñanza media son por lo general personas con escasa vocación para la enseñanza.

Otra situación es que pese a los grandes méritos que obtienen los maestros, se ve mermada su capacidad en función del exceso de alumnos, presiones sindicales, y un continuo cambio del sistema de enseñanza. No está por demás considerar los problemas personales que los educadores confrontan entre problemas de transporte, ubicación de su casa habitación con relación a la de la escuela, que condicionan que la relación maestro-alumno se inicie cada día llena de tensión. Si a esto agregamos la exigua remuneración económica que reciben, tanto los preparados como los que no lo son, podemos comprender que hay profesores que tienen dos o tres adscripciones para poder subsistir. Teóricamente esto no es posible, pero en la práctica nadie que conozca el problema puede ignorar su flagrante realidad. Así el maestro, agredido por el medio, sin quererlo o queriéndolo, se convierte en el primer agresor del estudiante, por su pobre interés, ausentismo, indiferencia y falta de responsabilidad (Marcovich, 1978).

Dentro del maltrato social, podemos encontrar una variante, que es la tremenda libertad con que los maestros manejan los recursos disciplinarios, y que en gran medida estos excesos son permitidos tanto por la institución como por los mismos padres (Loredo, 1994). Estas conductas de maltrato no sólo se reducen a agresiones físicas, sino también quedan expuestas en verbalización.

Otra forma de violencia escolar es el abuso sexual perpetrado en estos contextos. Con respecto a este tema Finkelhor, Williams y Burns, (1998; en Cantón y Cortés, 2002), mencionan que el abuso sexual en el contexto escolar presenta características muy distintas a las del abuso sexual intrafamiliar. La edad de las víctimas, la implicación de múltiples víctimas y agresores, la mayor tasa de perpetradores de sexo femenino, la utilización de amenazas muy graves y, en algunos casos, la realización de actividades ritualistas son algunas de estas diferencias. Los casos de abuso sexual en guarderías en los que están implicados varios perpetradores se caracterizan por tener un mayor número de víctimas, ir acompañados de penetración, uso de pornografía y abusos ritualistas, forzar a los niños a tener relaciones sexuales entre ellos, la mayor implicación de la mujeres como autoras de los abusos y unos efectos más negativos en las víctimas.

Un componente fundamental del abuso sexual infantil en las guarderías, es la utilización de las amenazas para conseguir que las víctimas guarden silencio, estas amenazas se relacionan especialmente con causar daño físico tanto a las víctimas como a sus familiares. La mayoría de los casos conocidos de abuso sexual en guarderías, van acompañados de malos tratos físicos, entre los que se incluyen los golpes, restricciones físicas, quitar comidas, forzar a ingerir excrementos y drogar a los niños con objeto de que se resistan menos, distorsionar sus percepciones y recuerdos de lo sucedido y obtener material pornográfico (Cantón y Cortés, 2002).

La violencia, que se detecta en la sociedad en general y en las escuelas en particular, constituye uno de los problemas globales de nuestro sistema sociocultural que tiene sus raíces en hechos tales como las disparidades económicas y sociales, el desigual reparto de poder, la diferente socialización de género, la tensión étnica, la fragmentación de la comunidad. Sin embargo, las escuelas no tienen en su poder

la resolución de todos estos problemas, de ahí que para esta investigación se considera importante plantear el problema de la violencia escolar.

De manera general, el maltrato infantil es un fenómeno que ha existido siempre y en todas las culturas, asimismo, las consecuencias de este fenómeno son múltiples y tienen un elevado costo a nivel individual familiar y social. En México las estadísticas revelan que se han identificado como principales agresores a los padres y que la mayoría de niños maltratados son menores que estudian a nivel primaria. Cabe señalar que aunque los padres son señalados como los agresores principales no son lo únicos que ejecutan los malos tratos hacia los menores.

Indudablemente la escuela primaria, representa para los menores, la oportunidad de desarrollar sus habilidades cognitivas, psicológicas y emocionales. Después de la familia la escuela se convierte en el primer agente socializador y educativo más importante para el desarrollo de los menores.

La mayoría de las investigaciones realizadas en el contexto escolar, se relacionan con el fenómeno denominado *bullying*, este tipo de maltrato, también cobra consecuencias en los estudiantes que lo ejercen, lo sufren o lo contemplan. No obstante, los medios de comunicación son portavoces del maltrato que ejercen los profesores quienes adquieren métodos disciplinarios relacionados con maltratos físicos, psicológicos y emocionales. Sin embargo son pocas las investigaciones que se han hecho acerca de este fenómeno, De allí el interés de ésta investigación desde la cual se pretende analizar la existencia del maltrato infantil en la escuela primaria perpetrada por los profesores.

CAPÍTULO IV METODOLOGIA

4.1 JUSTIFICACION Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El maltrato infantil en sus diferentes categorías es una problemática que ha existido siempre, en todas las culturas y que ha prevalecido, no importando los ideales políticos, religiosos, morales, sociales o económicos. La literatura nos refiere que las consecuencias del maltrato tienen un elevado costo a nivel individual, familiar y social. Estas consecuencias van desde lesiones físicas, problemas cognitivos, emocionales (depresión, baja autoestima, dificultades para mantener relaciones interpersonales adecuadas), hasta problemas de conducta (violencia, agresividad, delincuencia) y trastornos psicológicos.

Es por esto, que se considera importante la investigación de este fenómeno, no solo para conocer acerca de su naturaleza, sino también para prevenir el problema del maltrato infantil en nuestro país.

Dentro del maltrato infantil encontramos diversas categorías como lo son: maltrato físico, maltrato emocional, abuso sexual, negligencia, violencia escolar etc. En los últimos años la investigación acerca del maltrato infantil se ha enfocado a los malos tratos que reciben estos por sus padres, sobre todo en casos de abuso físico y negligencia (Guterman y Lee, 2005). Sin embargo, el maltrato escolar perpetrado por los profesores, es una forma de violencia social poco estudiada en nuestro país.

En la elaboración de este trabajo, inicialmente se presentaron los antecedentes generales del maltrato infantil a nivel internacional y nacional. Del mismo modo se presentaron investigaciones nacionales e internacionales acerca de la problemática del maltrato escolar perpetrado por los profesores.

Con respecto a la epidemiología se señala que entre 2001 a 2005 el porcentaje más alto de agredidos de acuerdo a la escolaridad, han sido los estudiantes de primaria y en más del 50% de los casos reportados se ha identificado a la madre como la

perpetradora del maltrato. Sin embargo, es importante señalar que durante este periodo no se reportó ningún caso en el cual el maltrato haya sido perpetrado por maestros, por tanto, es evidente que el maltrato escolar es perpetrado por los profesores es una de las categorías del maltrato infantil poco investigada.

Por lo tanto el principal interés de la presenta investigación es, determinar la existencia de maltrato en las escuelas primarias, la naturaleza y la extensión del maltrato físico perpetrado por los profesores en los alumnos de escuelas primarias. De ahí que para el presente estudio se plantea la siguiente pregunta de investigación:

¿Las conductas de maltrato físico, emocional y de negligencia que ejercen los maestros de escuelas primarias hacia los alumnos, puede ser identificadas mediante el cuestionario Criterios de Comportamiento en Ambientes Escolarizados (CCAEE) (Ampudia y Eguía, 2007)?

4.2 OBJETIVO GENERAL

El objeto principal de este estudio es determinar la existencia de maltrato físico, emocional y de negligencia perpetrado por los profesores hacia los menores de escuelas primarias.

4.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Identificar el Maltrato escolar mediante el cuestionario Criterios de Comportamiento en Ambientes Escolarizados (CCAEE) (Ampudia y Eguía, 2007).
2. Identificar la presencia de maltrato de físico ejecutado por los profesores en escuelas primarias.
3. Identificar la presencia de maltrato emocional perpetrado por los profesores en escuelas primarias.
4. Identificar la presencia de comportamientos relacionados con la negligencia perpetrados por los profesores en escuelas primarias.

4.4 HIPÓTESIS CONCEPTUAL

Dentro del maltrato social, podemos encontrar una variante, que se relaciona con la forma en que los maestros manejan los recursos disciplinarios, y que en gran medida son excesos que son permitidos tanto por la institución como por los mismos padres (Loredo, 1994). Estas conductas de maltrato no sólo se reducen a agresiones físicas, sino también quedan expuestas en verbalizaciones agresivas hacia los alumnos. Existen conductas perpetradas por los profesores hacia sus alumnos, que se relacionan con las conductas de maltrato. Estas conductas están relacionadas con maltratos de tipo físico, emocional y negligencia. Por lo tanto, si se presentan estos tipos de comportamiento en los profesores, se puede decir que es posible identificarlo mediante el Cuestionario Criterios de comportamiento en Ambientes Escolarizados (CCAEE) (Ampudia y Eguía, 2007).

4.5 HIPÓTESIS ESPECÍFICAS

H¹ Es posible identificar la presencia de maltrato escolar mediante el cuestionario Criterios de Comportamiento en Ambientes Escolarizados (CCAEE) (Ampudia y Eguía, 2007).

H² Existen diferencias estadísticamente significativas en la presencia del maltrato físico en el comportamiento de profesores de escuelas primarias.

H³ Existen diferencias estadísticamente significativas en la presencia del maltrato emocional en el comportamiento de profesores de escuelas primarias.

H⁴ Existen diferencias estadísticamente significativas en la presencia de comportamientos relacionados con la negligencia en profesores de escuelas primarias.

4.6 VARIABLES

- **Maltrato Escolar**
- **Maltrato Infantil**
 - Físico
 - Emocional
 - Negligencia

4.7 DEFINICIÓN DE VARIABLES

Maltrato Escolar: Se entiende por maltrato escolar situaciones disruptivas y/o una determinada conducta violenta o inadecuada hacia un alumno/a que es agredido/a, ó se convierte en *víctima* cuando está expuesto de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo un profesor/a o varios de ellos (Olweus, 1998).

Maltrato Infantil: Se define como cualquier daño físico o psicológico producido de forma no accidental ocasionado por padres, cuidadores o maestros que ocurre como resultado de acciones físicas, sexuales o emocionales de acción u omisión y que amenazan el desarrollo normal tanto físico, psicológico y emocional del niño (Martínez y De Paúl, 1993).

Maltrato Físico: Se define como cualquier acto intencional producido por los responsables del cuidado del niño que implique o pudieran llevar consigo lesiones físicas (producidas con o sin instrumentos), enfermedades o intoxicaciones. En esta categoría predomina la idea autoritaria y de “propiedad” lo que conlleva a la utilización de métodos correctivos basados en la violencia (Martínez y De Paúl, 1993).

Maltrato emocional: El maltrato emocional se define como la hostilidad verbal crónica en forma de insulto, desprecio, crítica o amenaza de abandono, y constante bloque de las iniciativas de interacción infantiles, desde la evitación hasta el encierro o confinamiento (De Paúl y Arruabarrena 1996).

Negligencia: Son aquellas actuaciones inconvenientes por parte de los responsables del cuidado y la educación de los menores, ante sus necesidades físicas, sociales, psicológicas e intelectuales, así como una falta de previsión de futuro (Martínez y De Paúl, 1993).

4.8 MUESTRA

La muestra de la presente investigación es no probabilística, debido a que la elección de los sujetos no depende de la probabilidad; sino de causas relacionadas con las características de la investigación.

4.9 SUJETOS

Se consideró una muestra de 71 profesores de escuelas de nivel primaria pertenecientes a cinco instituciones educativas diferentes.

4.10 TIPO DE ESTUDIO

El tipo de estudio de la presente investigación es de carácter exploratorio, ya que se examinarán las conductas de maltrato realizadas por los profesores hacia los alumnos. Además es descriptivo ya que se especifican las características de las conductas de maltrato perpetrada por los profesores. Asimismo, se especifican las conductas de maltrato presentes (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

4.11 DISEÑO DE INVESTIGACION

Se trata de una investigación no experimental transeccional descriptiva en la cual el objetivo es analizar la incidencia del maltrato escolar (Hernández y cols., 2006)

4.12 INSTRUMENTO

Para esta investigación se utilizó el instrumento: Criterios de Comportamiento en Ambientes Escolarizados (CCAEE) (Ampudia y Eguía, 2007)

En este cuestionario se presentan una serie de enunciados que identifican conductas de maltrato que pueden ser ejecutadas por los profesores hacia los alumnos. Se compone de 61 enunciados cuyas opciones de respuesta están dadas en cuatro categorías que son:

1. Siempre
2. Muchas veces
3. Algunas veces
4. Pocas veces

Además, explora datos sociodemográficos de los docentes, tales como: edad, escolaridad, estado civil, ocupación, años de experiencia docente y grado escolar al cual imparte clase.

4.13 PROCEDIMIENTO

- Se realizó una cita con los directores de las escuelas primarias.
- Se explicó a los directores de dichas instituciones acerca de la importancia de la investigación de la problemática del maltrato infantil, así como de su detección oportuna. Asimismo se pidió autorización para aplicar el instrumento a los profesores.
- Se aplicó el instrumento Criterios de Comportamiento en Ambientes Escolarizados (CCAEE) (Ampudia y Eguía, 2007) a los profesores que de manera voluntaria participaron en la investigación.
- Después de concluir la fase de aplicación del instrumento se calificó y analizó el instrumento.
- Se analizaron los datos por medio de la estadística a fin de responder las hipótesis establecidas.
- Los resultados obtenidos se proporcionan por medio de tablas, para facilitar la explicación de estos.
- Se discutieron las conclusiones obtenidas en base a las hipótesis planteadas.

4.14 ANALISIS DE DATOS

Mediante estadística descriptiva se obtuvo la distribución de frecuencias y porcentajes de las variables edad, escolaridad, estado civil, ocupación, años de experiencia y escuelas en que han laborado los maestros. Asimismo, se obtuvo la distribución de frecuencias y porcentajes de cada uno de los reactivos del instrumento Criterios de Comportamiento en Ambientes Escolarizados (CCAEE) (Ampudia y Eguía, 2007) los cuales fueron agrupados por tipo de maltrato.

En el análisis estadístico se utilizó la prueba estadística Chi Cuadrada (X^2) para determinar la asociación entre los resultados de la Escala de Likert. En el procesamiento y análisis de los datos se utilizó el paquete estadístico SPSS 15.0 para Windows.

CAPÍTULO V

ANÁLISIS DE RESULTADOS

A partir del objetivo planteado para ésta investigación, que es determinar la existencia de maltrato hacia los menores en escuelas primarias que conforman la muestra y analizar la existencia e incidencia del maltrato escolar realizada por los profesores hacia los menores, se realizaron análisis de datos estadísticos con el propósito de probar las hipótesis.

5.1 Descripción de la muestra.

Como primer análisis se obtuvieron los siguientes resultados que se presentan por medio de tablas de frecuencia (F) y porcentaje (P) para describir los datos sociodemográficos de la muestra.

TABLA 1. EDAD		
EDAD	F	%
19-29	16	22.5
30-39	17	23.9
40-49	19	26.8
50-59	12	17.0
60-69	6	8.4
70-80	1	1.4
Total	71	100.0

La Tabla1 muestra información acerca de la edad de la muestra. El rango de edad osciló entre 19 y 80 años. El 26.8% tienen una edad de entre 40 y 49 años; el 23.9% oscila entre 30 y 39 años; el 22.5% entre 19 y 29 años; el 17% entre 50 y 59 años; el 8.4% oscila entre 60 y 69 años y solo el 1.4% entre 70 y 80 años de edad.

TABLA 2. ESCOLARIDAD		
Escolaridad	F	%
Bachillerato	3	4.2
Curso de inglés	1	1.4
Carrera técnica	8	11.3
Licenciatura	58	81.7
Posgrado	1	1.4
Total	71	100

La Tabla 2 proporciona datos importantes acerca de la escolaridad de los sujetos que conforman la muestra. El 81.7% tiene una preparación académica a nivel licenciatura; el 11.3% tiene una preparación técnica; el 4.2% cuentan con una preparación a nivel bachillerato; el 1.4% afirman tener una preparación de un curso de inglés y finalmente el 1.4% tiene una preparación académica a nivel posgrado.

TABLA 3. ESTADO CIVIL		
Estado Civil	F	%
Soltero	34	47.8
Unión libre	1	1.4
Casado	28	39.4
Separado	3	4.2
Divorciado	4	5.7
Viudo	1	1.4
Total	71	100

La Tabla 3 muestra los resultados acerca del estado civil de los sujetos que conforman la muestra. El 47.8% son solteros; el 39.4% casados; el 5.7% divorciados; el 4.2% son separados; el 1.4% vive en unión libre y finalmente el 1.4% viudo.

TABLA 4. OCUPACION		
Ocupación	F	%
Asistente educativo	2	2.8
Profesor de grupo	60	84.6
Coordinadora	1	1.4
Aux. Administrativo	4	5.6
Subdirector	2	2.8
Director	2	2.8
Total	71	100

En la Tabla 4 se presenta información acerca de la ocupación de los sujetos que conforman la muestra. El 84.6% son profesores de grupo; 5.6% son auxiliares administrativos; el 2.8% son asistentes educativos; el 2.8% son subdirectores; el 2.8% son directores y el 1.4% orientadores.

TABLA 5. AÑOS DE EXPERIENCIA		
AÑOS DE EXPERIENCIA	F	%
Menos de 1- 10	38	53.5
11-20	15	21.2
21-30	6	8.5
31-40	10	14.0
41-50	1	1.4
51-60	1	1.4
Total	71	100.0

De acuerdo a la Tabla 5 el 53% de los sujetos de la muestra tiene una experiencia que va desde menos de uno hasta 10 años; el 21.2% de 11 a 20 años; el 14% de 31 a 40 años; 8.5% de 21 a 30 años; el 1.4% de 41 a 50 años y el 1.4% de 51 a 60 años de experiencia.

5.2 Estadística descriptiva

A continuación se presentan las frecuencias y porcentajes de las respuestas de los profesores al cuestionario CCAE. Los reactivos fueron agrupados según el tipo de maltrato ya que uno de los objetivos de esta investigación es identificar el tipo de maltrato perpetrado más frecuentemente por los profesores.

TABLA 7. MALTRATO FISICO								
Enunciado	Siempre		Muchas veces		Algunas veces		Pocas veces	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Pellizcar los cachetes del niño			1	1.4	7	9.9	17	23.9
Arrastrar			2	2.8	4	5.7	8	11.3
Cerrarle la boca a un niño para que se calle			3	4.2	8	11.3	16	22.5
Atar al niño al escritorio o la banca					4	5.6	7	9.9
Meter objetos dañinos en la boca del menor por la fuerza			1	1.4			3	4.2
Nalguear					5	7.0	9	12.8
Agarrar o sujetar	2	2.8	11	15.5	13	18.3	25	32.4
Cachetear o abofetear					3	4.2	7	9.9
Zarandear	2	2.8	1	1.4	11	15.5	24	33.8
Picar con el dedo su cara o costillas			4	5.6	6	8.5	8	11.3
Dar un puñetazo					2	2.8	5	7.0
Jalar la oreja o el pelo del niño			1	1.4	14	19.7	18	25.4
Levantar al niño por la ropa o por el cuello					3	4.2	14	19.7
Lanzar objetos al niño			2	2.8	6	8.5	12	16.9
Golpear a un niño contra la pared							5	7.0
Pellizcar					4	5.6	13	18.3
Empujar			3	4.2	5	7.0	14	19.7
Golpear con un objeto (ej. Regla)			3	4.2	9	12.7	14	19.7

En la Tabla 7 se observan las frecuencias y porcentajes de las respuestas de los profesores a los reactivos que connotan maltrato de tipo físico. De acuerdo a estos resultados el 2.8% de los profesores indica que siempre agarran o sujetan a los menores en ambientes escolarizados; 15.5% muchas veces, 18.3% algunas veces y 32.4% pocas veces. De manera similar 2.8% de los profesores contesta que siempre zarandean, 1.4% muchas veces, 15.5% algunas veces y 38.4% pocas veces. El 4.2% indica que muchas veces se le cierra la boca a un niño para que se calle; 11.3% algunas veces y 22.5% pocas veces. De manera similar el 4.2% de los profesores señala que muchas veces se golpea a los menores con un objeto por ejemplo regla, 12.7% algunas veces y 22.5% pocas veces.

TABLA 8. MALTRATO EMOCIONAL								
Enunciado	Siempre		Muchas veces		Algunas veces		Pocas veces	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Aislar al niño del grupo por un tiempo prolongado	1	1.4	7	9.9	31	43.7	20	28.2
Provocar, retar o empujar a un niño a cometer violencia	1	1.4	3	4.2	13	18.3	14	19.7
Confiscar o dañar la propiedad privada de un niño	2	2.8	7	9.9	16	22.5	16	22.5
Insultar a un niño por su bajo desempeño, por su apariencia, por la elección de sus amigos, etc.	3	4.2	9	12.7	25	35.1	17	23.9
Usar el miedo o el castigo para motivar a un niño a estudiar más y a dominar tareas específicas.	3	4.2	19	26.8	23	32.4	17	23.9
Forzar al niño a permanecer sentado, parado o inmóvil por largos periodos de tiempo.	5	7.0	12	16.9	20	28.2	16	22.5
Encerrar a un niño en un baúl o closet					2	2.9	3	4.2
Etiquetar o inventar chismes de un niño o su familia	1	1.4	4	5.6	13	18.3	11	15.5
Proclamar frente a la clase que un niño en particular va por mal camino y que se convertirá en un delincuente ó en un fracasado.			6	8.5	14	19.7	20	28.2
Amenazar, decir groserías o gritarle a un niño o un grupo de niños			9	12.7	11	15.5	23	32.4
Provocar o molestar a un niño al punto de causar que pierda el control y luego castigarlo por esto					7	9.8	12	17.0
Sobajar o utilizar sarcasmo cuando se menciona a un niño			2	2.8	18	25.4	22	31.0
Causar que un niño sea humillado enfrente de sus compañeros			4	5.6	12	17.0	25	35.2
Impugnar la feminidad de una niña por que sobresale en actividades tradicionalmente masculinas	1	1.4	4	5.6	5	7.0	15	21.1
Crear una bitácora o "archivo criminal" del niño con el fin de quebrantar su credibilidad o de guardarlo como una amenaza contra el niño o como objeto de regateo			3	4.2	10	14.1	12	16.9

La Tabla 8 muestra las frecuencias y porcentajes de las respuestas de los profesores a los reactivos del CCAE que refieren maltrato de tipo emocional. El 7% de los profesores indica que siempre se fuerza a los niños a permanecer sentados, parados o inmóviles por largos periodos de tiempo; 16.9% muchas veces, 28.2% algunas veces y 22.5% pocas veces. El 4.2% de los profesores menciona que siempre se usa el miedo o el castigo para motivar a un niño a estudiar más y a

dominar tareas específicas; 26.8% muchas veces, 32.4% algunas veces y 23.9% pocas veces. El 4.2% de los profesores dice que siempre se insulta a un niño por su apariencia, por la elección de sus amigos, etc. 12.7% muchas veces, 35.1% algunas veces y 23.9% pocas veces. El 2.8% de los profesores indica que siempre se confisca o daña propiedad privada de un niño; 9.9% muchas veces, 22.5% algunas veces y 22.5% pocas veces. El 1.4% de los profesores señala que siempre se aísla al niño del grupo por un tiempo prolongado; 9.9% muchas veces, 43.7% algunas veces y 28.2% pocas veces.

TABLA 9. NEGLIGENCIA								
Enunciado	Siempre		Muchas veces		Algunas veces		Pocas veces	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Forzar al niño a hacer lagartijas o correr			4	5.6	22	31.0	17	23.9
Negar el tiempo libre adecuado para recreo o almuerzo	2	2.8	10	14.1	20	28.2	31	43.7
Establecer estándares irreales de desempeño con el objeto de garantizar el fracaso de un alumno			1	1.4	5	7.0	11	15.5
Ignorar deliberadamente a un niño que necesita ayuda	1	1.4	10	14.1	19	26.8	18	25.4
Negarse a reconocer o recompensar las mejoras en el niño	1	1.4	2	2.8	12	16.9	28	39.4
Golpear la mesa o escritorio con la regla para espantar al niño			7	9.9	13	18.3	24	33.8
Vengarse en contra del niño por un problema con sus padres	1	1.4	3	4.2	7	9.9	10	14.1
Negarle el uso del sanitario			4	5.6	10	14.1	31	43.7
Malinterpreta un problema de aprendizaje del niño como un "Problema de disciplina"	2	2.8	7	9.9	17	23.9	27	38.0
Permitir o fomentar a los niños abusivos que atormenten al menor	1	1.4	1	1.4	3	4.2	7	9.9
Hacerse la vista gorda a las novatadas	2	2.8	1	1.4	11	15.5	10	14.1
Culpar a la situación familiar del niño por los problemas emocionales causados por la escuela	2	2.8	5	21.1	7	9.9	18	25.4
Delegar el derecho a un niño proclamado como "prefecto" o "capitán" para dañar físicamente a otros estudiantes			4	5.6	2	2.9	11	15.5
Persuadir a la familia a administrar droga que alteren la personalidad al niño para volverlo más dócil y manejable en la escuela					4	5.6	2	2.8
Quebrantar la confianza y la comunicación entre el niño y su(s) progenitor(es)	1	1.4			3	4.2	7	9.9
Enfrentar a un niño o a un grupo en contra de otro	1	1.4	3	4.2	7	9.9	13	18.3
Empujar a un niño hacia conductas o actos de una intimidad inapropiada o sexualmente sugerentes	1	1.4			3	4.2	4	5.6
Hacer que un niño espíe a otro			1	1.4	11	15.5	17	24.0
Castigar a un grupo de niños por el mal comportamiento de un individuo	1	1.4	9	12.7	20	28.2	25	35.2
Castigar a un individuo como ejemplo para el resto del grupo	2	2.8	9	12.7	25	35.2	16	22.5
Evitar que un niño telefonee a su casa cuando se encuentra en un estado de angustia	3	4.2	2	2.8	4	5.6	12	16.9

En la Tabla 9 podemos observar las frecuencias y porcentajes de las respuestas de los profesores a los reactivos del CCAE que refieren negligencia. De acuerdo a estos resultados el 2.8% de los profesores refiere que siempre se niega el tiempo libre adecuado para recreo o almuerzo; 14.1% muchas veces, 28.2% algunas veces

y 43.7% pocas veces. El 2.8% de los profesores indica que siempre se malinterpreta un problema de aprendizaje del niño como un Problema de disciplina; 9,9% muchas veces, 23.9% algunas veces y 38% pocas veces. El 2.8% de los profesores indica que siempre se castiga a un individuo como ejemplo para el resto del grupo, 12.7% muchas veces, 35.2% algunas veces y 22.5% pocas veces.

5.3 Estadística Inferencial

Para determinar la existencia de diferencias significativas en la ocurrencia de las cinco opciones de respuestas de cada reactivo se aplicó el estadístico no paramétrico Chi-cuadrada encontrándose los siguientes resultados:

TABLA 10. PRUEBA CHI CUADRADA REACTIVOS (CCA)E) MALTRATO FISICO			
REACTIVOS	X ²	gl	Sig.
Pellizcar los cachetes del niño	29.2	3	0.001***
Arrastrar	10.0	3	0.01**
Cerrarle la boca a un niño para que se calle	21.7	3	0.001***
Atar al niño al escritorio o la banca	12.6	3	0.005**
Meter objetos dañinos en la boca del menor por la fuerza	6.0	3	0.198
Nalquear	16.3	3	0.002**
Agarrar o sujetar	18.2	3	0.001***
Cachetear o abofetear	13.2	3	0.003**
Zarandear	35.9	3	0.001***
Picar con el dedo su cara o costillas	7.8	3	0.04*
Dar un puñetazo	9.6	3	0.02*
Jalar la oreja o el pelo del niño	30.2	3	0.001***
Levantar al niño por la ropa o por el cuello	31.2	3	0.001***
Lanzar objetos al niño	16.8	3	0.001***
Golpear a un niño contra la pared	15.0	3	0.004**
Pellizcar	26.5	3	0.001***
Empujar	19.9	3	0.001***
Golpear con un objeto (ej. Regla)	18.0	3	0.001***
* Nivel de significancia = .05			
** Nivel de significancia = .01			
*** Nivel de significancia = .001			

En la Tabla 10 se observa que en los valores de **Chi-Cuadrada** para los reactivos que refieren maltrato físico, se encontraron en un nivel de significancia de 0.001 en la mayoría de los indicadores como zarandear ($X^2= 35.9$; gl.3; $p=0.001$); levantar al niño por la ropa o por el cuello ($X^2= 31.2$; gl.3; $p= 0.001$); jalar la oreja o el pelo del niño ($X^2= 30.2$; gl.3; $p= 0.001$); pellizcar los cachetes del niño ($X^2= 29.2$; gl.3; $p=0.001$) y pellizcar ($X^2= 26.5$; gl.3; $p= 0.001$).

TABLA 11. PRUEBA CHI CUADRADA REACTIVOS (CCA) MALTRATO EMOCIONAL			
REACTIVOS	X²	gl	Sig.
Aislar al niño del grupo por un tiempo prolongado	33.6	3	0.001***
Provocar, retar o empujar a un niño a cometer violencia	17.4	3	0.001***
Confiscar o dañar la propiedad privada de un niño	14.1	3	0.004**
Insultar a un niño por su bajo desempeño, por su apariencia, por la elección de sus amigos, etc.	19.1	3	0.001***
Usar el miedo o el castigo para motivar a un niño a estudiar más y a dominar tareas específicas.	13.9	3	0.004**
Forzar al niño a permanecer sentado, parado o inmóvil por largos periodos de tiempo.	7.7	3	0.05*
Encerrar a un niño en un baúl o closet	5.4	3	0.171
Etiquetar o inventar chismes de un niño o su familia	13.3	3	0.004**
Proclamar frente a la clase que un niño en particular va por mal camino y que se convertirá en un delincuente ó en un fracasado.	23.2	3	0.001***
Amenazar, decir groserías o gritarle a un niño o un grupo de niños	25.0	3	0.001***
Provocar o molestar a un niño al punto de causar que pierda el control y luego castigarlo por esto	21.7	3	0.001***
Sobajar o utilizar sarcasmo cuando se menciona a un niño	35.3	3	0.001***
Causar que un niño sea humillado enfrente de sus compañeros	35.6	3	0.001***
Impugnar la feminidad de una niña por que sobresale en actividades tradicionalmente masculinas	17.7	3	0.001***
Crear una bitácora o "archivo criminal" del niño con el fin de quebrantar su credibilidad o de guardarlo como una amenaza contra el niño o como objeto de regateo	15.5	3	0.002**
* Nivel de significancia = .05 ** Nivel de significancia = .01 *** Nivel de significancia = .001			

En la Tabla 10 se observa que en los valores de **Chi-Cuadrada** para los reactivos que refieren maltrato emocional, se encontraron en un nivel de significancia de 0.001 en la mayoría de los indicadores como causar que un niño sea humillado enfrente de sus compañeros ($X^2= 35.6$; gl.3; $p=0.001$); sobajar o utilizar sarcasmo cuando se menciona a un niño ($X^2= 35.3$; gl.3; $p=0.001$); aislar al niño del grupo por un tiempo prolongado ($X^2= 33.6$; gl.3; $p=0.001$); amenazar, decir groserías o gritarle a un niño o un grupo de niños ($X^2= 25.0$; gl.3; $p=0.001$) y proclamar frente a la clase que un niño en particular va por mal camino y que se convertirá en un delincuente ó en un fracasado ($X^2= 23.2$; gl.3; $p=0.001$).

TABLA 12. PRUEBA CHI CUADRADA REACTIVOS (CAAE) NEGLIGENCIA			
REACTIVOS	X²	gl	Sig.
Forzar al niño a hacer lagartijas o correr	30.4	3	0.001***
Negar el tiempo libre adecuado para recreo o almuerzo	28.6	3	0.001***
Establecer estándares irreales de desempeño con el objeto de garantizar el fracaso de un alumno	17.6	3	0.001***
Ignorar deliberadamente a un niño que necesita ayuda	17.5	3	0.001***
Negarse a reconocer o recompensar las mejoras en el niño	43.8	3	0.001***
Golpear la mesa o escritorio con la regla para espantar al niño	28.2	3	0.001***
Vengarse en contra del niño por un problema con sus padres	9.3	3	0.02*
Negarle el uso del sanitario	46.0	3	0.001***
Malinterpreta un problema de aprendizaje del niño como un "Problema de disciplina"	23.4	3	0.001***
Permitir o fomentar a los niños abusivos que atormenten al menor	8.0	3	0.04*
Hacerse la vista gorda a las novatadas	13.7	3	0.004**
Culpar a la situación familiar del niño por los problemas emocionales causados por la escuela	15.3	3	0.001***
Delegar el derecho aun niño proclamado como "prefecto" o "capitán" para dañar físicamente a otros estudiantes	16.2	3	0.001***
Persuadir a la familia a administrar droga que alteren la personalidad al niño para volverlo más dócil y manejable en la escuela	7.3	3	0.05*
Quebrantar la confianza y la comunicación entre el niño y su(s) progenitor(es)	10.4	3	0.01**
Enfrentar a un niño o a un grupo en contra de otro	14.0	3	0.003**
Empujar a un niño hacia conductas a actos de una intimidad inapropiada o sexualmente sugerentes	5.0	3	0.214
Hacer que un niño espíe a otro	27.7	3	0.001***
Castigar a un grupo de niños por el mal comportamiento de un individuo	23.3	3	0.001***
Castigar a un individuo como ejemplo para el resto del grupo	19.6	3	0.001***
Evitar que un niño telefonee a su casa cuando se encuentra en un estado de angustia	11.9	3	0.001***
* Nivel de significancia = .05 ** Nivel de significancia = .01 *** Nivel de significancia = .001			

En la Tabla 10 se observa que en los valores de **Chi-Cuadrada** para los reactivos que refieren negligencia, se encontraron en un nivel de significancia de 0.001 en la mayoría de los indicadores como negarle el uso del sanitario ($X^2= 46.0$; gl.3; $p=0.001$); negarse a reconocer o recompensar las mejoras en el niño ($X^2= 43.8$; gl.3; $p=0.001$); forzar al niño a hacer lagartijas o correr ($X^2= 30.4$; gl.3; $p=0.001$); negar el tiempo libre adecuado para recreo o almuerzo ($X^2= 28.6$; gl.3; $p=0.001$) y golpear la mesa o escritorio con la regla para espantar al niño ($X^2= 28.2$; gl.3; $p=0.001$).

CAPÍTULO VI

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

DISCUSION

Con base en el objetivo planteado para esta investigación que fue determinar la existencia de maltrato de tipo físico, emocional y negligencia perpetrada por los profesores hacia los menores en escuelas primarias que conforman la muestra, se realizaron diversas pruebas estadísticas con el fin de probar las hipótesis de investigación, estadística descriptiva (frecuencias y porcentajes) para las variables edad, escolaridad, estado civil, ocupación, años de experiencia y escuelas así como para las respuestas de los profesores al CCAE agrupando los reactivos por tipo de maltrato. Se utilizó estadística inferencial no paramétrica a través de la prueba Chi-Cuadrada para determinar si existen diferencias en la ocurrencia de las opciones de respuesta de cada reactivo del CCAE, con el fin de responder las hipótesis que se presentan a continuación.

La primera hipótesis que dice: es posible identificar la presencia de maltrato escolar mediante el cuestionario Criterios de Comportamiento en Ambientes Escolarizados (CCAЕ) se acepta la hipótesis, debido a que se pudieron identificar las conductas que se relacionan con maltrato de tipo físico, emocional y negligencia, perpetrada por los profesores hacia los alumnos de las escuelas primarias que conforman la muestra. Se identificaron conductas de maltrato físico tales como pellizcar, arrastrar, cerrarle la boca para callarlo, atarlo al escritorio o a la banca, nalguear, agarrar o sujetar, zarandear, cachetear, jalar la oreja o el pelo, levantar por la ropa o el cuello, lanzar objetos, golpearlo contra la pared o con un objeto. Asimismo, se identificaron conductas relacionadas con maltrato emocional tales como aislar del grupo, empujar a cometer violencia, insultar por bajo desempeño o por la apariencia, usar el miedo o el castigo para “motivar”, confiscar o dañar la propiedad privada, amenazar, decir groserías, gritar, forzar a un niño a permanecer sentado, parado o inmóvil, etiquetar, crear una bitácora o “archivo criminal”. Finalmente se encontraron conductas relacionadas con negligencia tales como como forzar a hacer lagartijas o correr, negar el tiempo de recreo, establecer estándares irreales de desempeño, ignorar, negarse a reconocer o recompensar mejoras, golpear la mesa o escritorio,

negar el uso del sanitario, hacer que un niño espíe a otro, malinterpretar un problema de aprendizaje como un problema de disciplina, culpar a la familia por problemas ocasionados por la escuela, quebrantar la confianza entre un niño y sus padres, castigar al grupo por el mal comportamiento de un niño, castigar a un niño como ejemplo para el grupo y evitar que un niño telefonee a su casa cuando se encuentra angustiado.

Reece y Jenny (2005; citado en Ampudia, Jiménez y Sánchez, 2007), mencionan que una de las causas de maltrato con mayor peso en nuestra sociedad es la violencia ejercida contra los menores de edad. Aluden a que termino violencia se refiere al abuso de los niños o cualquier agresión que sufren ocasional o habitualmente por actos de agresión física, sexual o emocional, ya sea en el grupo familiar o en las instituciones sociales.

Un estudio realizado por Burnett (1998) en Sudáfrica, encontró que la conducta violenta es utilizada por padres y maestros autoritarios como una práctica justa y efectiva de enseñanza.

Apoyando estos resultados, se ha encontrado que hay niños vulnerables a la violencia de múltiples fuentes, de manera que cuando un niño es víctima de violencia en algún contexto el fenómeno se repite en otro, sea este escolar o familiar (Kim, Kim y Park, 2000).

En México el INEGI (2005) no reporta casos de maltrato perpetrado por profesores, no obstante, en los años 2003 al 2005 el porcentaje más alto de niños violentados son estudiantes de nivel primaria, esto los ubica en una situación de riesgo debido a que los niños que son maltratados por sus familiares pueden ser maltratados también en los contextos escolares.

Asimismo, el trabajo realizado por Ortega, Balbuena y Ampudia (2006) refiere que los menores son violentados sin importar su género, no obstante la mayoría son escolares.

Es evidente que la violencia ha sido socialmente aceptada como práctica disciplinaria, este sistema ha encontrado aceptación aún por el personal docente, quienes al ser cuestionados acerca de las características de la docencia señalan en primer lugar el dominio de la disciplina (Contreras, 2006).

Resultados similares fueron encontrados por Eguía, Ampudia, Ibarra y Valencia (2006), quienes concluyen que los métodos típicos utilizados por los profesores para controlar la conducta de los alumnos, se relaciona con el uso del miedo o el castigo pues consideran que estos procedimientos son eficaces para el manejo de situaciones conflictivas con niño. No obstante, manifiestan disposición para recibir entrenamiento y orientación especializada sobre el maltrato infantil.

Por otro lado, se ha encontrado que los profesionales de la educación se ven afectados por diferentes enfermedades relacionadas con su actividad, ocasionando fatiga residual, malestar y estrés ocupacional. A su vez, los docentes que presentan estas enfermedades pueden presentar conductas tales como: hostilidad y/o agresividad, compulsión a la competitividad, sentimientos de culpa o inquietud cuando no se encuentran laborando, insatisfacción, agotamiento, aplanamiento afectivo, absentismo laboral, alineación laboral (mecanización de sus actividades), apatía, entre otras (Varela, Dávila y Meraz, 2006).

Algunos autores (Jaffe, Baker y Cunningham, 2004, citado en Ampudia, Jiménez y Sánchez, 2007).mencionan que el maltrato puede surgir por trastornos psicológicos y/o emocionales del adulto, por una situación de crisis dentro de la familia, por problemas relacionados con la comunidad donde se vive o labora, o por seguir formas tradicionales de convivencia que favorecen la violencia hacia niños.

La segunda hipótesis que dice: existen diferencias estadísticamente significativas en la presencia del maltrato físico en el comportamiento de profesores de escuelas primarias, se acepta debido a que se encontraron conductas de los profesores en el trato con sus alumnos tales como pellizcar, arrastrar, cerrarle la boca para callarlo, atarlo al escritorio o a la banca, nalguear, agarrar o sujetar, zarandear, cachetear, jalar la oreja o el pelo, levantar por la ropa o el cuello, lanzar objetos, golpearlo contra la pared o con un objeto.

Resultados similares fueron encontrados por Randa, Medhat y Mohamed (1998) quienes realizaron una investigación con estudiantes de escuelas preparatorias y secundarias. Los resultados indican que más del 50% de los estudiantes sufrieron castigo físico ocasionado por sus maestros quienes usaban las manos, palos varas, correas, zapatos y puntapiés al infligir este castigo sin pasar por alto ninguna parte del cuerpo de los estudiantes. En los alumnos varones se encontraron lesiones como pérdida de conciencia y contusión. Se encontró también, que este tipo de castigo se relaciona con la presencia de conductas indeseables y con el bajo rendimiento escolar de los estudiantes.

Asimismo, Shumba (2001) realizó una investigación en la cual encontró que algunos profesores utilizan el castigo corporal con los alumnos de manera contraria a lo estipulado en las regulaciones de los Servicios Públicos. Los resultados indican que los estudiantes recibieron golpes, bofetadas, puñetazos y patadas. Por lo que es evidente que hay profesores que maltratan físicamente a sus alumnos y que estas formas de maltrato están aumentando.

La tercera hipótesis que dice: existen diferencias estadísticamente significativas en la presencia del maltrato emocional en el comportamiento de profesores de escuelas primarias, se acepta debido a que se encontraron conductas de los profesores en el trato con sus alumnos tales como aislar del grupo, empujar a cometer violencia, insultar por bajo desempeño o por la apariencia, usar el miedo o el castigo para “motivar”, confiscar o dañar la propiedad privada, amenazar, decir groserías, gritar, forzar a un niño a permanecer sentado, parado o inmóvil, etiquetar, crear una bitácora o “archivo criminal”.

Sarabia, Ibarra y Ampudia (2006) realizaron un estudio que indica que la mayoría de los padres utilizan prácticas disciplinarias violentas, tales como agredir verbalmente a los menores. Entre estas prácticas se encuentran gritar, insultar, amenazar con abandonarlos o dejarlos fuera de la casa y echar llave a la puerta. Si bien las autoras encontraron que estas conductas son llevadas a cabo por los padres, es claro que también son adoptadas como métodos disciplinarios por los profesores.

En este sentido, Shumba (2002) realizó una investigación en la cual encontró que la mayoría de los profesores practicantes y profesores varones mencionan que gritar y regañar, usar un lenguaje vulgar, humillar y etiquetar negativamente a los alumnos como estúpidos, malos, feos, tontos, es algo que hacen principalmente las maestras mujeres. Asimismo, los profesores practicantes indican que los profesores varones con más experiencia, usan un lenguaje vulgar con sus alumnos.

Del mismo modo, Benbenishty, Zeira, Astor y Khoury (2002) realizaron una investigación con estudiantes de escuelas primarias, quienes reportaron haber sido víctimas de maltrato emocional y físico por miembros del personal educativo. En este estudio los factores de riesgo que se identificaron fueron: 1) ser varones; 2) ser estudiante de escuelas árabes, y 3) estudiantes de escuelas cuyo nivel socioeconómicos fuera bajo.

Apoyando estos hallazgos Khoury (2006) encontró que los estudiantes de Israel notificaron haber sido maltratados emocional y físicamente en la escuela por los profesionales educativos. Los factores de riesgo para el maltrato se relacionan con: ser varón, ser estudiante árabe, así como ser alumno de escuelas de barrios con bajo nivel económico.

Asimismo, se ha encontrado que los comportamientos que utilizan los profesores, como correctivos hacia los alumnos en el salón de clase, se relaciona con el maltrato psicológico. Estas formas de violencia tienen un impacto emocional negativo en el niño, el cual a su vez podría ser un factor importante en el desarrollo de este, tanto para su desempeño, como para su estabilidad emocional (Bustos, Ampudia, Eguía e Ibarra, 2008).

La cuarta hipótesis que dice: existen diferencias estadísticamente significativas en la presencia de negligencia en el comportamiento de profesores de escuelas primarias, se acepta debido a que se encontraron conductas de los profesores en el trato con sus alumnos tales como forzar a hacer lagartijas o correr, negar el tiempo de recreo, establecer estándares irreales de desempeño, ignorar, negarse a reconocer o recompensar mejoras, golpear la mesa o escritorio, negar el uso del sanitario, hacer que un niño espíe a otro, malinterpretar un problema de aprendizaje como un

problema de disciplina, culpar a la familia por problemas ocasionados por la escuela, quebrantar la confianza entre un niño y sus padres, castigar al grupo por el mal comportamiento de un niño, castigar a un niño como ejemplo para el grupo y evitar que un niño telefonee a su casa cuando se encuentra angustiado.

En relación a esto, Eguía, Ampudia, e Ibarra (2007) en un estudio sobre las características de la conducta agresiva que identifican los profesores, señalan que estos comportamientos van desde maltrato físico hasta psicológico, y que producen maltrato directo o indirecto, donde el comportamiento se manifiesta en tres formas distintas: físico, verbal y exclusión social. Asimismo, algunas de las conductas que más frecuentemente utilizan los profesores están relacionadas con respuestas de agresión indirecta.

CONCLUSIONES

A lo largo de la historia la violencia ha sido considerada una estrategia efectiva para adquirir el control social y para disciplinar a los niños. El contexto escolar también se ha visto afectado por ésta tendencia, ya que el personal docente utiliza castigos físicos, maltrato emocional y conductas relacionadas con la negligencia para mantener la disciplina dentro del aula.

No obstante las investigaciones realizadas en los contextos escolares, actualmente se centran en el maltrato entre compañeros (Fernández, Pichardo y Arco, 2005; Juárez, 2005; Cruz y Santoyo, 2006), siendo pocos los investigadores que se interesan en la problemática del maltrato perpetrado por los profesores.

De acuerdo a estadísticas reportadas por el DIF (Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia), en los años 2001 al 2005, el porcentaje más alto de agredidos fueron estudiantes de primaria, siendo los estudiantes de preparatoria, los que presentan los porcentajes más bajos. Sin embargo no existen datos estadísticos acerca del maltrato escolar en nuestro país. Algunas investigaciones indican que cuando los menores son víctimas de maltrato en un contexto, sea éste escuela o familia, existe una gran probabilidad de que se repita este patrón en otro contexto. (Burnett, 1998; Kim, Kim y Park, 2000). Por consiguiente, el presente trabajo es una investigación que pretende apoyar el estudio de la problemática del maltrato escolar.

A partir de la revisión teórica y de los resultados obtenidos en este estudio se puede concluir que los profesores de las escuelas primarias recurren a métodos de disciplina que se relacionan con conductas de maltrato físico, emocional y negligencia.

Cabe destacar que dentro de los datos sociodemográficos de la muestra se encuentra información importante, como la relacionada con la edad de los profesores. Este rango de edad se extiende a 80 años, es decir, en las escuelas que conforman la muestra, laboran profesores de hasta 80 años, lo cual implica que el

rendimiento del profesor disminuya, así como sus capacidades en general, por lo que es evidente que el control del grupo de escolares se torna aún más difícil, de manera que probablemente no exista una buena relación profesor-alumno. Por otro lado, los datos acerca del estado civil de los profesores muestran que la mayoría de ellos son solteros y cuentan con menos de 10 años de experiencia en su labor profesional. Estos factores pueden influir en el poco conocimiento de las necesidades de un menor debido a que es probable que no tengan hijos y su poca experiencia los enfrenta a una situación difícil, ya que no solo tienen la responsabilidad de educar y prestar atención a un niño, sino a un grupo, teniendo en cuenta que los grupos de nivel primaria son numerosos.

De este modo, según los resultados de el presente estudio, entre los métodos disciplinarios que adquieren los profesores y se relacionan con el maltrato físico se encuentran: pellizcar, arrastrar, cerrarle la boca al menor para callarlo, atarlo al escritorio o a la banca, nalguear, agarrar o sujetar, zarandear, cachetear, jalar la oreja o el pelo, levantar por la ropa o el cuello, lanzar objetos, golpearlo contra la pared o con un objeto.

Otros métodos disciplinarios se relacionan con el maltrato emocional. Las conductas presentadas por los profesores y que forman parte de este grupo son: como aislar del grupo, empujar a cometer violencia, insultar por bajo desempeño o por la apariencia, usar el miedo o el castigo para “motivar”, confiscar o dañar la propiedad privada, amenazar, decir groserías, gritar, forzar a un niño a permanecer sentado, parado o inmóvil, etiquetar, crear una bitácora o “archivo criminal”.

Referente a los métodos disciplinarios adoptados por los profesores y que se relacionan con la negligencia se presentan las siguientes conductas: forzar a hacer lagartijas o correr, negar el tiempo de recreo, establecer estándares irreales de desempeño, ignorar, negarse a reconocer o recompensar mejoras, golpear la mesa o escritorio, negar el uso del sanitario, hacer que un niño espíe a otro, malinterpretar un problema de aprendizaje como un problema de disciplina, culpar a la familia por problemas ocasionados por la escuela, quebrantar la confianza entre un niño y sus padres, castigar al grupo por el mal comportamiento de un niño, castigar a un niño

como ejemplo para el grupo y evitar que un niño telefonee a su casa cuando se encuentra angustiado.

Estos hallazgos son importantes ya que los métodos disciplinarios que se relacionan con conductas de maltrato, tienen graves consecuencias sobre los menores que van desde las físicas hasta psicológicas y emocionales.

Evidentemente, la escuela no solo es el espacio para las situaciones de enseñanza y aprendizaje, sino para el establecimiento de las relaciones interpersonales con sujetos de todos los niveles sociales; de modo que, es en este espacio, en el que surgen relaciones afectivas de aceptación y rechazo, de agrado y desagrado, de amistad y enemistad e indudablemente de violencia (Cerezo, 2001).

Garbarino (1992; citado en Barudy y Dantagnan, 2005) menciona que es importante la presencia de adultos significativos en el ecosistema o colectividad que puedan influir positivamente en el desarrollo de los niños cuando sus padres están incapacitados o les falta disponibilidad. De este modo, estos adultos significativos se constituyen en tutores de resiliencia, debido a la calidad del apoyo afectivo e instrumental que aportan a los niños, compensando las carencias de cuidados paternos y permitiendo la elaboración del sufrimiento de los menores (Cyrułnik, 2001; citado en Barudy y Dantagnan, 2005). Es por esta razón que la escuela también debería servir como apoyo para los niños expuestos a sucesos traumáticos o a un ambiente de riesgo. Para muchos niños, el medio escolar es la segunda fuente de cuidados, buenos tratos y seguridad después del hogar y en muchas ocasiones incluso la única (Arón, 2002; citado en Barudy y Dantagnan, 2005)

Al pensar en el clima favorable o desfavorable dentro de los centros escolares, no se pueden dejar de lado las relaciones interpersonales y todo su complejo mundo de sentimientos, desencuentros y elementos vinculares. (Hargreaves, 1978; citado en Fernández, 1998). Asimismo, la adaptación escolar depende, primordialmente, de las relaciones que los alumnos establecen con sus compañeros y profesores (Jackson, 1990 en Cerezo 2001). No obstante, cuando estas relaciones no son adecuadas, la escuela se transforma en fuente de estrés e inadaptación, teniendo como contrapartida el no cumplimiento de la función socializadora que debe cumplir (Cerezo, 2001).

Es claro que la escuela, además de ser el escenario para las situaciones de enseñanza-aprendizaje, cumple una función socializadora que afectará el desarrollo del niño, ya sea favorable o desfavorablemente. Recientemente, las investigaciones se han centrado en el maltrato entre compañeros (bullying), no obstante, no se debe dejar de lado la relación profesor-alumno.

En la literatura encontramos que, frecuentemente, los maestros no tienen capacidades o habilidades didácticas, no les interesan las materias que imparten y suplen conocimientos y capacidades de enseñanza con actitudes autoritarias. Estas actitudes dañan severamente la dinámica enseñanza-aprendizaje, así como la relación profesor-alumno. Al considerar esto, en el fondo del problema se encuentra como situación general, que quienes instruyen en grados primarios y enseñanza media son por lo general personas con escasa vocación para la enseñanza (Marcovich, 1978).

Asimismo, la capacidad de los profesores se ve mermada por diversas circunstancias tales como: el exceso de alumnos, presiones sindicales, y un continuo cambio de sistemas de enseñanza; los problemas personales que enfrentan y una exigua remuneración económica que reciben, por lo que encontramos profesores que tienen dos o tres adscripciones para poder subsistir. Así el maestro, agredido por el medio, sin quererlo o queriéndolo, se convierte en el primer agresor del estudiante, por su pobre interés, ausentismo, indiferencia y falta de responsabilidad (Marcovich, 1978).

Tal es el caso de los profesores que conforman la muestra de este estudio, quienes mostraban actitudes de poca participación debido a que se sentían presionados, comprometidos y expuestos, no obstante, al explicar la importancia del tema y sobre todo, al explicar que no tenía relación con el posible hecho de que formara parte de una evaluación que pusiera en riesgo su profesión, se mostraron menos ansiosos y más participativos.

Por otro lado, es importante mencionar que los profesionales de la educación se ven afectados por diferentes enfermedades relacionadas con su actividad, ocasionando

fatiga residual, malestar y estrés ocupacional. A su vez, los docentes que presentan estas enfermedades pueden presentar conductas tales como: hostilidad y/o agresividad, compulsión a la competitividad, insatisfacción, agotamiento, aplanamiento afectivo, absentismo laboral, alineación laboral (mecanización de sus actividades), apatía, entre otras (Varela, Dávila y Meraz, 2006). Estas situaciones no justifican las conductas agresivas que algunos profesores tienen para con sus alumnos, no obstante es posible comprender la complejidad de su labor.

Es evidente que las situaciones a las cuales se enfrentan los profesores pueden llegar a afectar su desempeño profesional. Estas situaciones también pueden estar relacionadas con los grupos numerosos con los que tienen que trabajar, lo cual dificulta la disciplina y el orden dentro del salón de clase. Asimismo, muchos de los profesores que conforman la muestra, manifestaron tener relaciones conflictivas con los padres de los alumnos, quienes actúan de manera impulsiva y agresiva al tratar de resolver conflictos, siendo así el patrón y modelo de conducta que siguen los menores, por lo que, en muchas ocasiones son los profesores los agredidos tanto por los padres como por los niños. Estos profesores mostraron disposición en la búsqueda de soluciones, a pesar de que la mayoría afirmaron no haber recibido orientación básica sobre el tema de violencia escolar.

Por ello, resulta importante el estudio de las conductas de los profesores en el salón de clase, aproximándonos a la prevención de situaciones de maltrato ya que tal como se ha presentado en la revisión teórica, los menores en edad escolar atraviesan por una etapa de desarrollo de sus habilidades. No obstante, este desarrollo depende en gran parte de la orientación y estimulación de los adultos que tienen a su cargo la educación de los menores. Sin duda, los profesores ejercen este papel junto con los padres.

Los resultados de esta investigación representan una primera aproximación a la problemática del maltrato escolar en nuestro país. El conocimiento científico de ésta problemática nos permitirá desarrollar programas de prevención del maltrato en espacios escolares, lo cual, sin duda, favorecerá la formación del personal docente, así como el desarrollo de los menores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ackerman, P.T., Newton, J.E.O., McPherson, W.B., Jones, J.G. & Dykman, R.A., (1998). Prevalence of post traumatic stress disorder and other psychiatric diagnoses in three groups of abused children (sexual, physical, and both). *Child Abuse & Neglect*. 22 (8), 759-774.
- Aguilar, L.A., (2002). *Afectividad en la escuela primaria*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología, UNAM.
- Ampudia, R.A., (2007). *Perfil de Agresores*. Primer Encuentro internacional de maltrato infantil, como parte del Proyecto de Investigación PAPIIT No. IN 302706-2 "Factores de riesgo para la salud mental y psicopatología del maltrato infantil". Facultad de Psicología, UNAM.
- Ampudia, R.A. y Eguía, M.S., (2007). *Cuestionario Criterios de Comportamiento en ambientes escolarizados (CCAIE)*. Proyecto de Investigación e Innovación Tecnológica PAPIIT (No. IN302706-2) Factores de Riesgo para la Salud Mental y Psicopatología del Maltrato Infantil. Facultad de Psicología, UNAM.
- Ampudia, R.A., Jiménez, G.F. y Sánchez, C.G., (2007). *Evaluación de la conducta social y emocional en menores maltratados*. Sociedad Interamericana de Psicología (SIP), México.
- Ampudia, R.A., Jiménez, G.F. y Sarabia, M.N., (2008). *Estudio de la personalidad agresiva y violenta de hombres y mujeres delincuentes*. Simposio: violencia adulta y maltrato infantil. XIII Conferencia Internacional. Avaliação Psicológica, Formas e Contextos". Universidad de Minho. Braga, Portugal.
- Ampudia, R.A. y Sánchez, C.G., (2005). *Evaluación del proceso de socialización en menores maltratados*. V Congreso Iberoamericano de Evaluación Psicológica (AIDEP). Buenos Aires, Argentina.
- Arruabarrena, M.I. y De Paúl, J., (1994). *Maltrato a los niños en la familia*. Pirámide, España.
- Ayala, V.H., Pedroza C.F., Morales, C.S, Chaparro, C.A. y Barragán, T.N., (2002). Factores de riesgo, factores protectores y generalización del comportamiento agresivo en una muestra de niños en edad escolar. *Salud Mental*, 25 (3), 27-40.

- Balbuena, G.A, Sánchez, C.G, y Ampudia, R.A., (2006). *Agresión y Violencia en Menores Maltratados*. Simposio: Factores de Riesgo del Maltrato Infantil. XII Congreso Mexicano de Psicología "El Psicólogo rumbo a la certificación: investigación, formación y práctica". Puerto Vallarta, Jalisco.
- Barudy, J., y Dantagnan, M., (2005). *Los buenos tratos a la infancia, parentalidad, apego y resiliencia*. Gedisa, Barcelona.
- Behre, W.J., Astor, R.A. & Meyer, H.A., (2001). Elementary- and middle-school teachers' reasoning about intervening in school violence: An examination of violence-prone school subcontexts. *Journal of Moral Education*, 30 (2), 131-153.
- Benbenishty, R., Zeira, A., Astor, R.A. & Khoury, K.M., (2002). Maltreatment of primary school students by educational staff in Israel. *Child Abuse & Neglect*, 26 (12), 1291.
- Burnet, C., (1998). School Violence in an impoverished South African community. *Child abuse and Neglect*, 22 (8), 789-795.
- Bustos, D.T.L.M.G, Ampudia R.A., Eguía M.S. e Ibarra L.A.E., (2008). *Maltrato infantil en el contexto escolar*. XVI Congreso Mexicano de Psicología Regulación Profesional: Una necesidad ante la problemática social. Monterrey, Nuevo León.
- Bustos, D.T.L.M.G, Ampudia, R.A., y Ramírez, G.L., (2007). *Evaluación de las características de personalidad asociadas a conductas delictivas de agresión y violencia*. VI Congreso Iberoamericano de Evaluación Psicológica. México D. F.
- Cantón, D.J. y Cortés A.M.R., (2002). *Malos tratos y abuso sexual infantil*. Siglo XXI, España.
- Carrasco, O.M., (2001). Problemas de conducta de una muestra de menores institucionalizados con antecedentes de maltrato. *Child Abuse and Neglect*, 25 (6), 819-838.
- Cerezo, R.F., (2001). *La violencia en las aulas, análisis y propuestas de intervención*. Pirámide, Madrid.
- Comisión Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT, 2006) http://www.conacyt.mx/Fondos/Sectoriales/SEP/SEPSSEDF/200601/SEPSSEDF_Demandas_2006-01.pdf.

- Contreras, R.M., (2006). *Pensamiento de los Psicólogos acerca de la Docencia*. XII Congreso Mexicano de Psicología “El Psicólogo rumbo a la certificación: investigación, formación y práctica”. Sesión Cartel: Formación académica. Puerto Vallarta, Jalisco.
- Cortés, P.A., (2006). *El apego en niños maltratados*. Congreso Regional de la Sociedad Interamericana de Psicología (SIP). La Habana, Cuba.
- Cortés, P.A. y Delgado, L.S., (2005). *Evaluación de los Vínculos de Apego en Niños Maltratados*. V Congreso Iberoamericano De Evaluación Psicológica (AIDEP). Buenos Aires, Argentina.
- Craig, G.J. & Baucum D., (2001). *Desarrollo Psicológico*. Pearson Educación, México.
- Cruz, C.A. y Santoyo, V.C., (2006). *Estudio longitudinal de la Victimización entre pares*. XII Congreso Mexicano de Psicología “El Psicólogo rumbo a la certificación: investigación, formación y práctica”. Sesión Cartel: Psicología Infantil. Puerto Vallarta, Jalisco.
- Darwish, D., Esquivel, G.B., Houtz, J.O. & Alfonso, V.C., (2001). Play and social skills in maltreated and non-maltreated preschoolers during peer interactions. *Child Abuse and Neglect*, 25 (1), p13-31.
- De Paúl, O.J. y Arruabarrena M.M.I., (1996). *Manual de protección infantil*. Masson, España.
- Eguía, M.S. y Ampudia, R.A., (2006). *Detección de Factores de Riesgo del Maltrato Infantil*. XIV Congreso Mexicano de Psicología “El Psicólogo rumbo a la certificación: investigación, formación y práctica”. Simposio: Factores de Riesgo del Maltrato Infantil. Puerto Vallarta, Jalisco.
- Eguía, M.S., Ampudia, R.A. e Ibarra L.A.E., (2007). *Factores sociales: Identificación de conductas de maltrato en profesores de nivel primaria*. XV Congreso Mexicano de Psicología “el trabajo del Psicólogo y su relación con otras ciencias”. Simposio: Factores de riesgo individuales, familiares y sociales del maltrato del infantil. Hermosillo, Sonora.
- Eguía, M.S., Ampudia, R.A., Ibarra, L.A.E., Valencia, R.F.J., (2007). *Evaluación de la violencia escolar en maestros de nivel primaria*. Simposio: Evaluación de del maltrato infantil. VI Congreso Iberoamericano de Evaluación Psicológica. México D. F.

- Eguía, M.S., Ampudia, R.A. y Santaella, H.G.B., (2008). *El problema de maltrato infantil en México*. XIII Conferencia Internacional. Simposio: Violencia adulta y maltrato infantil. Avaliação Psicológica, Formas e Contextos". Universidad de Minho. Braga, Portugal.
- Ezzell, C.E., Swenson, C.C., & Brondino, M.J., (2000). The relationship of social support to physically abused children's adjustment. *Child Abuse & Neglect*. 24 (5), 641-651.
- Fernández E., (2002). *De los malos tratos en la niñez y otras crueldades*. Lumen, Argentina.
- Fernández, I., (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Narcea, Madrid.
- Fernández, I., (2003). *Escuela sin violencia. Resolución de conflictos*. Alfaomega, México.
- Fernández, M. F., Pichardo, M. M., y Arco, T. J., (2005). Diseño, aplicación y evaluación de un programa piloto para la prevención del maltrato entre compañeros. *Revista Mexicana de Psicología*, 22 (2), 375-384.
- Galand, B., Lecocq, C. & Philippot, P., (2007). School violence and teacher professional disengagement. *British Journal of Educational Psychology*, 77(2), 465-477.
- Garbarino, J.& Eckenrode, J., (1999). *Por que las familias abusan de sus hijos*. Granica. España.
- Gaxiola, R.J. y Frias, A.M., (2005). Las consecuencias del maltrato infantil: Un estudio con madres mexicanas. *Revista Mexicana de Psicología*. 22 (2), 363-374.
- Gómez, T.I., (1997). *Los profesionales de la salud ante el maltrato infantil*. Comares, España.
- Guterman, & Lee, (2005). The role of fathers in risk for physical child abuse and neglect. *Child maltreatment*. 10, 136.
- Hernández, S.R., Fernández, C.C. y Baptista, L.P., (2006). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana, México.
- Hazen, L.A., (2004). Intimate partner violence among female caregivers of children reported for child maltreatment. *Child Abuse & Neglect*. 28 (3), 301-320.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, (INEGI, 2005). <http://www.inegi.gob.mx/est/default.aspx?=132>.

- Juárez, E.M. V., (2005). *Violencia en el ámbito escolar*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Estudios Superiores, UNAM.
- Keegan, E.M., (2001). Antecedents and socioemotional consequences of physical punishment on children in two-parent families. *Child Abuse and Neglect*, 6, 787-802.
- Kim, D., Kim, K. & Park Y., (2000). Children's Experience of Violence in China and Korea: A transcultural Study. *Child Abuse and Neglect*, 24 (9), 1163-1173.
- Khoury, K.M., (2006). Student victimization by educational staff in Israel. *Child Abuse and Neglect*, 30 (6), 691-707.
- López, C.N. y Hernández, O.A., (2006). *Estudio descriptivo respecto a la Violencia Escolar en el nivel medio superior*. XII Congreso Mexicano de Psicología "El Psicólogo rumbo a la certificación: investigación, formación y práctica". Sesión Cartel: Violencia. Puerto Vallarta, Jalisco.
- López-Arce, C.A.M., Mendoza, I.A.A., Ampudia, R.A., (2007). *Evaluación de la agresión y valoración sensorial en menores maltratados*. VI Congreso Iberoamericano de Evaluación Psicológica. México D. F.
- Loredo, A.A., Báez, M.V., Perea, M.A., Trejo, H.J., Monroy, V.A., Venteño, J. A., y Martín, M.V., (2001). Historia del maltrato infantil en México: revisión de la literatura pediátrica. *Boletín Médico del Hospital Infantil de México*, 58 (3), 205-225.
- Loredo, A.A., (1994). *Maltrato al Menor*. Editorial Interamericana, México.
- Marcovich ,J., (1978). *El Maltrato a los Hijos. El mas oculto y menos controlado de los crímenes violentos*. Edicol, México.
- Martínez, R.A. y De Paúl O.J., (1993). *Maltrato y abandono en la Infancia*. Martínez Roca, España.
- Macfie, J., Cicchetti, D. & Coth S. L., (2001). Dissociation in maltreated versus normaltreated preschool- age children. *Child Abuse and Neglect*. 25, 1253-1267.
- Milling, K. E., (2001). Perceived and actual academic competence in maltreated children. *Child abuse and Neglect*, 25, 33-45.
- Nhundu., T.J.& Shumba, A., (2001). The nature and frequency of reported cases of teacher perpetrated child sexual abuse in rural primary schools in Zimbabwe. *Child Abuse and Neglect*, 25, 1517-1534.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Morata, Madrid.

- Ortega, A.B., Ampudia, R.A., Medina, O.G.A., (2007). *Perfil psicosocial del hombre generador de violencia familiar*. VI Congreso Iberoamericano de Evaluación Psicológica. México D. F.
- Ortega, A.B., Balbuena, G.A. y Ampudia, R.A., (2006). *Situación actual sobre el maltrato infantil en México*. Congreso Regional de la Sociedad Interamericana de Psicología. La Habana, Cuba.
- Papalia, D.E., Wendkos O.S. y Duskin F.R., (2003). *Desarrollo Humano*. McGraw Hill, Colombia.
- Pérez, E. J., Pérez, M.G. y Ampudia, R.A., (2006). *Rasgos de Personalidad en Madres Maltratadoras*. XII Congreso Mexicano de Psicología “El Psicólogo rumbo a la certificación: investigación, formación y práctica”. Simposio: Factores de Riesgo del Maltrato Infantil. Puerto Vallarta, Jalisco.
- Pérez, E.J.R., Ampudia, R.A., Carrillo, M.B.E., (2007). *Percepción y expectativas sobre el maltrato en madres que maltratan a sus hijos*. VI Congreso Iberoamericano. México D. F.
- Ponce, A.N., Williams, M.K. & Allen, G.J., (2004) Experience of Maltreatment as a Child and Acceptance of Violence in Adult Intimate Relationships: Mediating Effects of Distortions in Cognitive Schemas. *Violence and Victims*, 19 (1). 97-108.
- Randa, M. Y., Medhat, S. A. & Mohamed, I. K., (1998). Children experiencing violence II: prevalence and determinants of corporal punishment in schools. *Child Abuse and Neglect*. 22 (10), 975-985.
- Robinson, J.H & Clay, D.L., (2005). Potential School Violence: Relationship Between Teacher Anxiety and Warning-Sign Identification. *Psychology in the Schools*, 42 (6), 623-635.
- Rodríguez L.B.E. y Ampudia R.A., (2005). *Evaluación de la Agresión en niños víctimas de Maltrato*. V Congreso Iberoamericano De Evaluación Psicológica (AIDEP). Buenos Aires, Argentina.
- Sánchez, C.G. y Ampudia, R.A., (2008). *Detección de indicadores de comportamiento agresivo en menores maltratados*. Simposio: Violencia adulta y maltrato infantil. XIII Conferencia Internacional “Avaliacao Psicológica, Formas e Contextos”. Universidad de Minho. Braga, Portugal.
- Sánchez, C.G., Jiménez, G.F., Ampudia, R.A., (2008). *Evaluación de la conducta violenta y riesgo de reincidencia*. Simposio: Violencia adulta y maltrato infantil.

- XIII Conferencia Internacional sobre "Avaliação Psicológica: Formas e Contextos". Universidad de Minho. Braga, Portugal.
- Santaella, H.G.B., Ampudia, R.A., Sarabia, M.N., (2007). *Factores de riesgo intrafamiliar del maltrato infantil*. VI Congreso Iberoamericano de Evaluación Psicológica. México D. F.
- Sarabia, M., Ibarra, L.A.E. y Ampudia, R.A. (2006) *Factores emocionales del maltrato infantil*. Simposio: Factores de riesgo del maltrato infantil. XIV Congreso Mexicano de Psicología. El psicólogo rumbo a la certificación: Investigación, formación y práctica. Puerto Vallarta, Jalisco
- Secretaría de Educación Pública (SEP, 2007). http://www.sep.gob.mx/work/resources/LocalContent/81720/1/ley_n_n2.htm.
- Shipman K, Edwards A, Brown A, Swisher L. & Jennings E., (2005). Managing emotion in a maltreating context: A pilot study examining child neglect. *Child Abuse and Neglect*, 29 (9), 1015-1029.
- Shumba A., (2001). Epidemiology and etiologic of reported cases of child physical abuse in Zimbabwe primary schools. *Child Abuse and Neglect*, 25 (2), 265-277.
- Shumba A., (2002). The nature, extent and effects of emocional abuse on primaria school pupils by teachers in Zimbabwe. *Child abuse and Neglect*, 26, 783-791.
- Shumba A., (2003). Pupil Physical Abuse by Teachers: A Child-Rearing Practice or a Cultural Dilemma?. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 8 (4), 143-159.
- Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF, 2007) <http://www.dif.df.gob.mx/juridico/proteccion.html>.
- Varela G.J., Dávila H.V. y Meraz M.E., (2006). *Los riesgos de la docencia, las condiciones de trabajo y su impacto en la salud mental de los profesores*. XII Congreso Mexicano de Psicología "El Psicólogo rumbo a la certificación: investigación, formación y práctica". Sesión Cartel: Docencia. Puerto Vallarta, Jalisco.
- Zeira, A., Astor, R.A. & Benbenishty, R., (2004). School violence in Israel: Perceptions of homeroom teachers. *School Psychology International*, 25(2), 149-166.