

ESTUDIO EXPLORATORIO DEL CONOCIMIENTO DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA PARA LA IDENTIFICACIÓN DEL MALTRATO INFANTIL DESDE LA ESCUELA

Esperanza Ceballos, Nieves Correa,
Juan Rodríguez y Guacimara Rodríguez
Universidad de La Laguna

RESUMEN

Este trabajo¹ analiza el conocimiento que el profesorado de Educación Infantil y Primaria tiene sobre los indicadores que se relacionan con el maltrato infantil y los factores de riesgo que se asocian con su ocurrencia. En el estudio participaron 35 docentes, quienes completaron un cuestionario acerca de su conocimiento y sus actitudes ante el maltrato infantil. Los resultados muestran que los profesores conocen bastante bien los diferentes indicadores asociados al maltrato, especialmente los que se refieren a conductas externalizadas. También reconocen factores de riesgo en sus diferentes dimensiones, con especial énfasis en los de naturaleza ontogenética.

PALABRAS CLAVE: maltrato infantil, profesorado, prevención.

ABSTRACT

«Exploratory study on Pre-School and Primary Education teaching staff knowledge about child maltreatment indicators towards its identification». This article² analyzes Pre-School and Primary Education teaching staff knowledge about child maltreatment indicators and about risk factors associated with it. 35 teachers participated in the study, completing a questionnaire about their knowledge and its attitudes towards child maltreatment. The results showed that teachers had good enough knowledge about different indicators associated to child maltreatment, and specially about those involving externalized behaviours. Teachers were also able to recognize risk factors corresponding to their different dimensions, with special emphasis on ontogenetic dimension.

KEY WORDS: Child Maltreatment, Teaching Staff, Prevention.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años el maltrato infantil ha sido por fin reconocido como un problema social de primera categoría. La ciudadanía se muestra sobrecogida por la gravedad de estos abusos, aunque al mismo tiempo se inclina a mitigar su preocu-

pación, minimizando su prevalencia al focalizarse en vergonzosos casos aislados. Los datos de UNICEF podrían alentar en parte esta creencia, ya que el maltrato infantil en cifras globales parece tender a remitir (UNICEF, 2000). Sin embargo, no podemos dejar de sospechar que su existencia continúa siendo infravalorada, y que los casos más notorios y manifiestos sugieren tan sólo la punta del iceberg de una magnitud tan ignorada como inquietante, que la llamada *sociedad del bienestar* no puede permitirse el lujo de obviar.

Entre los sistemas de protección a la infancia, la escuela constituye una referencia obligada al ser un entorno privilegiado para la intervención con el menor, y, con mucho, el mecanismo más eficaz para la detección del maltrato infantil (Sedlak y Broadhurst, 1996), con capacidad para identificar casos de riesgo que de otro modo hubieran pasado inadvertidos por los Servicios Sociales (Cerezo y Pons-Salvador, 2004). Las razones que justifican las ventajas de la escuela en este sentido son ampliamente conocidas, ya que los maestros son los profesionales y, en algunas ocasiones los adultos, que más tiempo pasan con los niños ya desde temprana edad y durante el largo período de escolarización³. Además, disponen de la oportunidad única de observar diariamente a su alumnado, comparando la evolución y características de unos niños con otros, así como la interacción que mantienen con ellos y con sus familias (Bringiotti, 2000; Comunidad de Madrid, 2001; Díaz-Aguado, 2001). A todo ello se añade la especial relación de confianza habitualmente entablada entre los niños y los maestros, la cual convierte a estos últimos en adultos próximos y «confiables» a los que recurrir para desvelar el sufrimiento generado por las situaciones de malos tratos (Tower, 1996), pues de hecho es la figura a la que acuden mayoritariamente (Trilla y Novella, 2001; Whitney, 2004).

Aunque la escuela como institución se perfila como una baza esencial para identificar el maltrato infantil, al mismo tiempo debemos lamentar que los casos descubiertos sólo son una parte de esta sombría realidad (Kenny, 2001; Cerezo y Pons-Salvador, 2004). Una de las razones que debemos considerar para entender la relativa contribución de la escuela en la detección de estas situaciones extremas es el escaso apoyo y formación con el que cuenta el profesorado para afrontar en sus aulas las situaciones de maltrato infantil (Baxter y Beer, 1990; Díaz-Aguado, 2001).

Los maestros exponen su falta de conocimiento para la identificación y detección del maltrato infantil (Reinger, Robinson y McHugh, 1995), sus dudas sobre cómo actuar cuando se advierten signos de maltrato (Abrahams, Casey y Daro, 1992), y su inseguridad y temor ante la solicitud de los correspondientes informes (Bavolek, 1983). No se sienten preparados para estas tareas, ni han tenido la ocasión de ensayar las competencias para enfrentarse, en general, al abuso infantil

¹ Este estudio ha sido realizado en el marco del PI2003/069 concedido por la DGUEI de la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias.

² This study has been supported by the Council of Education of the Canary Islands Government (DGUEI - PI2003/069).

³ En España, actualmente, un niño está escolarizado como mínimo durante un período de 10 años, aunque puede llegar a abarcar de 0 a 18 años (LOE).

(Kenny, 2001). Por este motivo, el profesorado viene reclamando mayor formación sobre este tema, a recibir tanto en su formación inicial como en su posterior desempeño de la profesión (Kenny, 2004).

A pesar de esta auto-evaluación a la baja, el estudio realizado por O'Toole, Webster, O'Toole y Lucal (1999) apunta que los maestros saben qué es el abuso físico, sexual y emocional, si bien manifiestan más dificultades a la hora de definir sus indicadores. Por ejemplo, Tite (1993) y Crenshaw, Crenshaw y Lichtenberg (1995) observan que los profesores suelen informar más sobre indicadores físicos que sobre indicadores emocionales. Por otro lado, Hinson y Fossey (2000) sugieren que el profesorado es capaz de reconocer los signos externos de abuso físico o sexual, aunque no tienen tan en cuenta las variaciones en la conducta de su alumnado.

Estos datos contrastan con los obtenidos por Turbett y O'Toole (1983), que señalan que justamente los profesores, a diferencia de otros profesionales, no se fijan tan sólo en los indicadores físicos, sino que también reparan en aquellos cambios de comportamiento que puedan revelar abuso o negligencia. Ahondando en este asunto, Yanowitz, Monte y Tribble (2003) y Wodarsky, Kurtz, Gaudin y Howling (1990) aclaran que, al indagar con el profesorado sobre las consecuencias del maltrato físico y emocional en los niños, estos efectivamente dan cuenta de cuatro indicadores comportamentales en el aula: dificultades académicas, aumento de la agresividad, ausencia de interacción social, y baja autoestima.

A la vista de las diferentes argumentaciones cabe abrir una vía de discusión en torno a los conocimientos y las necesidades de los maestros para dar respuesta a las situaciones de maltrato infantil. En este sentido, para que la escuela pueda desarrollar la detección de malos tratos, necesita de suficiente información acerca de sus indicadores (Varona, 1994) y de los factores de riesgo asociados (Al-Moosa, Al-Shaiji, Al-Fadhli, Al-Bayed y Adib, 2003) que puedan ser observados en el alumnado. Por ello en este artículo nos hemos propuesto explorar en esa dirección, intentando aclarar el conocimiento del profesorado para la identificación del maltrato infantil, centrándonos específicamente en los indicadores que se relacionan con el maltrato infantil, y en los factores de riesgo que asocian con su ocurrencia.

MÉTODO

En este estudio exploratorio participaron 35 profesores de Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria de Santa Cruz de Tenerife, con los que se estableció contacto a través del Centro de Profesorado de Santa Cruz de Tenerife. El profesorado completó un cuestionario conformado por preguntas abiertas y cerradas acerca de su conocimiento (e.g. su concepto, sus tipos y frecuencia, los factores asociados, sus indicadores) y sus actitudes sobre el maltrato infantil.

En este artículo nos ocuparemos de analizar los siguientes aspectos:

1. La frecuencia percibida de distintos indicadores de maltrato infantil.
2. El grado de acuerdo con la asociación entre diferentes factores de riesgo y el maltrato infantil.



Para la elaboración de los ítems que exploran la frecuencia percibida de los indicadores de maltrato infantil, nos hemos basado en los indicadores físicos y conductuales citados por Barudy (1988) y por Simón, López y Linaza (2000). De este modo, seleccionamos 15 indicadores agrupados en tres dimensiones: 4 sobre conductas de externalización (e.g. «Presentan conocimientos/conductas sexuales precoces», «Son hiperactivos/as»), 5 sobre rasgos externos o físicos (e.g. «Tienen signos de sufrir violencia física», «Están cansados y se quedan dormidos en clase»), y 6 sobre manifestaciones de internalización o psicoafectivas (e.g. «Muestran inhibición social», «Tienen un control de esfínteres no adecuado para su edad»). El profesorado debía señalar la frecuencia percibida para cada indicador de acuerdo con la siguiente escala (Nunca, Pocas veces, Bastantes veces, Muchas veces o No sé).

Para el diseño de factores asociados al maltrato infantil hemos partido del modelo integrador-ecosistémico propuesto por Belsky (1980) en de Paúl (1995), que propone cuatro dimensiones: *ontogenéticas*, es decir, factores de riesgo en los progenitores relacionados con su historia de crianza y sus experiencias personales (e.g. historia personal de maltrato, desequilibrio mental); *microsistémicas*, referidas a las características del sistema familiar y de sus miembros (e.g. malas relaciones de pareja, monoparentalidad, hacinamiento); *exosistémicas*, relacionadas con el contexto socioeconómico y cultural del sistema familiar (e.g. bajo nivel económico y cultural, ausencia de recursos de apoyo, aislamiento físico y social); y *macrosistémicas*, referidas a los valores y condicionantes sociales (e.g. valoración social de la violencia, escasa valoración de la paternidad).

Así, en el cuestionario se incluyen 25 ítems referidos a los factores, en los que el profesorado debía expresar su grado de acuerdo o desacuerdo respecto a la asociación con el riesgo de maltrato infantil (Totalmente de acuerdo, Bastante de acuerdo, Bastante en desacuerdo, Totalmente en desacuerdo y No sé). Los ítems se distribuyen de la siguiente manera: 5 ítems sobre los factores ontogenéticos (e.g. «Los padres han sido maltratados en su infancia»); 9 ítems sobre los factores microsistémicos (e.g. «Hay malas relaciones de pareja»), 8 para los factores exosistémicos (e.g. «Los padres tienen problemas económicos»), y 3 ítems para los factores macrosistémicos (e.g. «La paternidad y/o la maternidad está poco valorada socialmente»).

Los datos se procesaron a través del programa estadístico SPSS- 12 para Windows, obteniéndose porcentajes de frecuencia y promedios para cada una de las dimensiones de estudio de los indicadores y de los factores de riesgo.

RESULTADOS

Para facilitar la interpretación y presentación de los datos hemos agrupado los resultados de la frecuencia percibida de los indicadores de maltrato (ver tabla 1) en tres categorías: Baja frecuencia (nunca, pocas veces); Alta frecuencia (bastantes veces, muchas veces); y No sé. Respecto a los factores de riesgo asociados al maltrato (ver tabla 2), y por la misma razón antes expuesta, hemos agrupado los porcentajes de respuesta en tres categorías: Acuerdo (totalmente de acuerdo, bastante de acuerdo); Desacuerdo (totalmente en desacuerdo, bastante en desacuerdo); y No sé.

En la misma dirección que Yanowitz *et al.* (2003), los resultados sugieren que el profesorado dispone de un conocimiento bastante elaborado sobre los indicadores y factores de riesgo.

TABLA 1: PORCENTAJES DE FRECUENCIA PERCIBIDA POR EL PROFESORADO DE DISTINTOS INDICADORES DE MALTRATO INFANTIL

| INDICADORES | MUCHAS VECES | BASTANTES VECES | ALTA FRECUENCIA | POCAS VECES | NUNCA | BAJA FRECUENCIA | No sé |
|--|--------------|-----------------|-----------------|-------------|-------|-----------------|-------|
| 1. Presentan comportamientos maleducados | 42.9 | 48.6 | 91.5 | 8.6 | - | 8.6 | - |
| 2. Se muestran agresivo/as | 60.0 | 31.4 | 91.4 | 5.7 | - | 5.7 | 2.9 |
| 3. Son hiperactivos/as | 25.7 | 37.1 | 62.8 | 25.7 | 5.7 | 31.4 | 5.7 |
| 4. Presentan conocimientos y/o conductas sexuales precoces | 14.7 | 47.1 | 61.8 | 20.6 | - | 20.6 | 17.6 |
| <i>Promedio conductas de externalización</i> | 35.8 | 41.0 | 76.8 | 15.1 | 1.4 | 16.5 | 6.5 |
| 5. Están cansados/as y se quedan dormidos/as en clase | 20.0 | 37.1 | 57.1 | 34.3 | 2.9 | 37.2 | 5.7 |
| 6. No traen desayuno, tienen hambre | 28.6 | 51.4 | 80.0 | 8.6 | - | 8.6 | 11.4 |
| 7. Tienen apariencia física descuidada | 17.1 | 62.9 | 80.0 | 17.1 | - | 17.1 | 2.9 |
| 8. Llegan tarde o no asisten regularmente a clase | 17.6 | 61.8 | 79.4 | 14.7 | 2.9 | 17.6 | 2.9 |
| 9. Tienen signos de sufrir violencia física | 20.0 | 42.9 | 62.9 | 31.4 | - | 31.4 | 5.7 |
| <i>Promedio de rasgos externos o físicos</i> | 20.7 | 51.2 | 71.9 | 21.2 | 1.2 | 22.4 | 5.7 |
| 10. Rechazan manifestaciones afectivas o emotivas | 11.4 | 48.6 | 60 | 25.7 | 5.7 | 31.4 | 8.6 |
| 11. Rechazan mostrar su cuerpo | 28.6 | 28.6 | 57.2 | 17.1 | - | 17.1 | 25.7 |
| 12. Muestran inhibición social | 22.9 | 60.0 | 82.9 | 14.3 | 2.9 | 17.2 | - |
| 13. Demuestran afecto exagerado hacia el profesorado | 29.4 | 35.3 | 64.7 | 20.6 | 2.9 | 23.5 | 11.8 |
| 14. Manifiestan dolores frecuentes | 17.1 | 48.6 | 65.7 | 14.3 | - | 14.3 | 20.0 |
| 15. Tienen un control de esfínteres no adecuado para su edad | 2.9 | 32.4 | 35.3 | 29.4 | 2.9 | 32.3 | 32.4 |
| <i>Promedio de manifestaciones internalizadas o psicoafectivas</i> | 18.7 | 42.2 | 60.9 | 20.2 | 2.4 | 22.6 | 16.4 |

Los datos presentados en la tabla 1 indican que el profesorado maneja la totalidad de los indicadores, aunque le resultan más evidentes las conductas de externalización, que obtienen un promedio del 76.8% de alta frecuencia percibida (bastantes veces, muchas veces) de asociación al maltrato. De hecho, el profesorado percibe los siguientes indicadores como de alta frecuencia, alcanzando un porcentaje superior al 91%: 1. «Presentan comportamientos maleducados» y 2. «Se muestran agresivos». También los otros dos ítems de este grupo: 3. «Son Hiperactivos/as».



y 4. «Presentan conocimientos y/o conductas sexuales precoces» consiguen porcentajes de alta frecuencia percibida superiores al 60%, aunque este último ítem muestra un 17.6% de respuestas «No sé».

A continuación, se sitúa el grupo de indicadores correspondientes a rasgos externos o físicos, que alcanza un promedio de alta frecuencia de 71.9%. Así, el profesorado considera en porcentaje no inferior al 57% que los siguientes ítems están asociados con el maltrato con alta frecuencia: 5. «Están cansados/as y se quedan dormidos en clase», 6. «No traen desayuno, tienen hambre», 7. «Tienen apariencia física descuidada», 8. «Llegan tarde o no asisten regularmente a clase» y 9. «Tienen signos de sufrir violencia física (magulladuras, rasguños, quemaduras)».

Por último, se encuentra el grupo de manifestaciones de internalización y psicoafectivas, que obtiene un promedio de 60.9%. En porcentajes de alta frecuencia no inferiores al 57% se encuentran los indicadores 10. «Rechaza manifestaciones afectivas o emotivas», 11. «Rechazan mostrar su cuerpo», 12. «Muestran inhibición social», 13. «Demuestran afecto exagerado hacia el profesorado», y 14. «Manifiestan dolores frecuentes». Sin embargo, en el ítem 11 se llega a un 25.7% de respuestas «No sé». Por último, el ítem 15. «Tienen un control de esfínteres no adecuado para su edad» muestra el porcentaje de alta frecuencia percibida de asociación al maltrato más bajo, alcanzando tan sólo un 35.3%, además de un 32.3% de baja frecuencia percibida (nunca, pocas veces) y un 32.4% de respuestas «No sé».

TABLA 2: PORCENTAJES DEL GRADO DE ACUERDO Y DESACUERDO DEL PROFESORADO RESPECTO A LA ASOCIACIÓN DE DISTINTOS FACTORES DE RIESGO CON EL MALTRATO INFANTIL

| FACTORES DE RIESGO | TOTALMENTE DE ACUERDO | BASTANTE DE ACUERDO | ACUERDO | BASTANTE EN DESACUERDO | TOTALMENTE DESACUERDO | DESACUERDO | No sé |
|--|-----------------------|---------------------|---------|------------------------|-----------------------|------------|-------|
| 1. Los padres han sido maltratados en su infancia | 60.0 | 25.7 | 85.7 | 8.6 | - | 8.6 | 5.7 |
| 2. Los padres no están preparados para cuidar a sus hijos | 29.4 | 64.7 | 94.1 | 5.9 | - | 5.9 | - |
| 3. Los padres ven a sus hijos como una carga | 37.1 | 51.4 | 88.5 | 2.9 | 2.9 | 5.8 | 5.7 |
| 4. Los padres están descontentos con su vida | 34.3 | 45.7 | 80.0 | 8.6 | 2.9 | 11.5 | 8.6 |
| 5. Los padres están mentalmente desequilibrados | 31.4 | 40.0 | 71.4 | 28.6 | - | 28.6 | - |
| <i>Promedio de los factores ontogenéticos</i> | 38.4 | 45.5 | 83.9 | 10.9 | 1.1 | 12.0 | 4.0 |
| 6. Los miembros de la familia no se apoyan entre sí | 5.7 | 25.7 | 31.4 | 45.7 | - | 45.7 | 22.9 |
| 7. Sólo hay un adulto (padre o madre) a cargo de la familia | 11.4 | 17.1 | 28.5 | 51.4 | 8.6 | 60.0 | 11.4 |
| 8. El padre/madre que vive con el niño cambia con frecuencia de pareja | 20.0 | 57.1 | 77.1 | 14.3 | 2.9 | 17.2 | 5.7 |
| 9. Hay malas relaciones de pareja | 31.4 | 57.1 | 88.5 | 8.6 | 2.9 | 11.5 | - |
| 10. Los padres carecen de estrategias educativas adecuadas | 45.7 | 37.1 | 82.8 | 14.3 | - | 14.3 | 2.9 |



| | | | | | | | |
|---|------|------|------|------|------|------|------|
| 11. Los padres no quieren a sus hijos | 28.6 | 28.6 | 57.2 | 31.4 | 8.6 | 40.0 | 2.9 |
| 12. En la misma casa conviven demasiadas personas | 5.7 | 20.0 | 25.7 | 57.1 | 2.9 | 60.0 | 14.3 |
| 13. El niño/ la niña es discapacitado/a | 2.9 | 14.3 | 17.2 | 65.7 | 5.7 | 71.4 | 11.4 |
| 14. El niño/a presenta un comportamiento problemático | 34.3 | 42.9 | 77.2 | 22.9 | - | 22.9 | - |
| <i>Promedio de los factores microsistémicos</i> | 20.6 | 33.3 | 53.9 | 34.6 | 3.5 | 38.1 | 7.9 |
| 15. El nivel de estudios de los padres es bajo | 11.4 | 51.4 | 62.8 | 28.6 | 5.7 | 34.3 | 2.9 |
| 16. Los padres tienen problemas económicos | 25.7 | 45.7 | 71.4 | 20.0 | 2.9 | 22.9 | 5.7 |
| 17. Los padres pasan largos periodos en el paro | 14.3 | 37.1 | 51.4 | 25.7 | 5.7 | 31.4 | 17.1 |
| 18. Hay ausencia de servicios de apoyo a la familia | 17.1 | 37.1 | 54.2 | 37.1 | 2.9 | 40.0 | 5.7 |
| 19. Carencia de recursos de ocio para niños y adolescentes | 5.7 | 28.6 | 34.3 | 51.4 | 5.7 | 57.1 | 8.6 |
| 20. La familia está aislada socialmente | - | 42.9 | 42.9 | 42.9 | 5.7 | 48.6 | 8.6 |
| 21. El barrio donde vive la familia es conflictivo | 28.6 | 37.1 | 65.7 | 31.4 | - | 31.4 | 2.9 |
| 22. La zona de residencia no recoge las condiciones mínimas de habitabilidad | 17.1 | 34.3 | 51.4 | 42.9 | - | 42.9 | 5.7 |
| <i>Promedio de los factores exosistémicos</i> | 15.0 | 39.3 | 54.3 | 35.0 | 3.6 | 38.6 | 7.2 |
| 23. Existe desarraigo en las familias inmigrantes | 8.8 | 26.5 | 35.3 | 44.1 | - | 44.1 | 20.6 |
| 24. La sociedad valora la violencia como una forma de resolución de problemas | 40.0 | 28.6 | 68.6 | 25.7 | 5.7 | 31.4 | - |
| 25. La paternidad/maternidad está poco valorada socialmente | 25.0 | 37.5 | 62.5 | 25.0 | 12.5 | 37.5 | - |
| <i>Promedio de los factores macrosistémicos</i> | 24.6 | 30.9 | 55.5 | 31.6 | 6.1 | 37.7 | 6.9 |

En cuanto a los resultados relacionados con los factores de riesgo, según muestra la tabla 2, el profesorado manifiesta un porcentaje de acuerdo (totalmente de acuerdo, bastante de acuerdo) siempre superior al 70% en la asociación de los factores ontogenéticos al maltrato infantil. De forma que el profesorado percibe como muy relacionados con el maltrato infantil este grupo de factores, consiguiéndose un promedio de acuerdo entre los ítems 1. «Los padres han sido maltratados en su infancia», 2. «Los padres no están preparados para cuidar a sus hijos», 3. «Los padres ven a su hijo como una carga», 4. «Los padres están descontentos con su vida», y 5. «Los padres están mentalmente desequilibrados» del 83.9%.

Los tres grupos restantes de factores, aunque no presentan una vinculación tan nítida con el maltrato infantil, también logran promedios que rebasan el 50% de acuerdo. Por otro lado, estos grupos de factores presentan una distribución porcentual menos homogénea que la de los factores ontogenéticos, mostrando grandes oscilaciones en los porcentajes de acuerdo.

Los factores microsistémicos obtienen un promedio de 53.9% de acuerdo. Sin embargo, algunos de ellos presentan porcentajes de acuerdo superiores al 77% en su asociación al maltrato infantil. Concretamente, son los siguientes ítems: 8.





«El padre o la madre que vive con el niño cambia con frecuencia de pareja», 9. «Hay malas relaciones de pareja», 10. «Los padres carecen de estrategias educativas adecuadas» y 14. «El niño / la niña presenta un comportamiento problemático». En contraste, los profesores señalan desacuerdo (totalmente en desacuerdo, bastante en desacuerdo) en un porcentaje superior al 60% en los ítems 7. «Sólo hay un adulto (padre o madre) a cargo de la familia», 12. «En la misma casa conviven demasiadas personas» y 13. «El niño/la niña es discapacitado/a». Por otra parte, el ítem 6. «Los miembros de la familia no se apoyan entre sí (tíos, abuelos)» y el 11. «Los padres no quieren a sus hijos», presentan porcentajes más repartidos entre el acuerdo y el desacuerdo. Finalmente, el ítem 6. «Los miembros de la familia no se apoyan entre sí» destaca por alcanzar el porcentaje más elevado de respuesta «No sé» (22.9%).

En los factores exosistémicos se llega a un promedio de acuerdo del 54.3% en su asociación con el maltrato infantil. Los factores que logran obtener un porcentaje más elevado de acuerdo (superior a 60%) son los que corresponden a los ítems: 15. «El nivel de estudios de los padres es bajo», 16. «Los padres tienen problemas económicos» y 21. «El barrio donde vive la familia es conflictivo». En contraposición, el profesorado señala el ítem 19. «Hay carencia de recursos de ocio y tiempo libre para los niños y adolescentes» con un 57.1% de desacuerdo respecto a su relación con el maltrato. Finalmente, el profesorado se debate entre acuerdo y desacuerdo en los ítems 18. «Hay ausencia de servicios de apoyo a la familia (guarderías, escuelas de padres)», 20. «La familia está aislada socialmente» y 22. «La zona de residencia no recoge las condiciones mínimas de habitabilidad». Por último, el ítem 17. «Los padres pasan largos periodos en el paro» presenta un comportamiento similar a estos últimos, pero con un 17.1% de porcentaje de respuesta «No sé».

Respecto a los factores macrosistémicos, el profesorado manifiesta un promedio de 55.5% de acuerdo. Con porcentaje superior al 60% de acuerdo se encuentran los ítems 24. «La sociedad valora la violencia como una forma de resolución de problemas» y 25. «La paternidad y/o la maternidad está poco valorada socialmente». Por último, el ítem 23. «Existe desarraigo en las familias inmigrantes» muestra una gran dispersión de respuesta entre acuerdos y desacuerdos, además de un 20.6% de respuestas «No sé».

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Según diversos estudios, el profesorado demanda mayor formación para la identificación del maltrato infantil, ya que considera su conocimiento limitado para actuar y tomar decisiones (Kenny, 2004; Cerezo y Pons-Salvador, 2004). Sin embargo, y a tenor de los datos obtenidos, no estaríamos ante una falta de conocimiento sobre el maltrato infantil. Más bien, los datos obtenidos en nuestro estudio coinciden con la estimación de Yanowitz *et al.* (2003), indicando que el profesorado parece saber bastante acerca del maltrato.

De hecho nuestros resultados muestran que los profesores conocen los diferentes indicadores, si bien no conceden la misma importancia a todos ellos. Concretamente, a los profesores les resulta más nítida la relación de las conductas exter-

nalizadas con el maltrato infantil, especialmente de aquellas que suponen una disrupción en la vida del aula (e.g. agresividad, comportamientos maleducados). Seguidas por los rasgos externos y físicos (e.g. apariencia física descuidada; no traer desayuno o tener hambre). Y, finalmente, por las manifestaciones internalizadas o psicoafectivas (e.g. inhibición social, dolores frecuentes).

Aunque según otros trabajos el profesorado considera más manifiestos los indicadores físicos (Tite, 1993; Crenshaw *et al.* 1995), los resultados obtenidos apoyan las conclusiones de la investigación de Turbett y O'Toole (1983), al mostrar que el profesorado destaca los indicadores que implican una variación de conducta en el alumnado (conductas externalizadas). De este modo el profesorado se ve avalado como colectivo clave en la detección del maltrato infantil, por su especial atención hacia los cambios de comportamiento infantiles (Díaz-Aguado, 2001). Estos cambios son difíciles de detectar para otros profesionales, pues su accesibilidad a los niños es limitada y sus interacciones con ellos esporádicas, breves y descontextualizadas.

No obstante, hemos de destacar que, a pesar de esta sensibilidad hacia las conductas indicativas del alumnado, las manifestaciones internalizadas son sensiblemente menos percibidas que las externalizadas como indicadores de maltrato infantil. Es probable que esto se deba a su menor visibilidad en el aula. De cualquier forma, en ambas dimensiones hay indicadores en los que la categoría «No sé» aparece con porcentajes a tener en cuenta. Concretamente, en la dimensión de conductas externalizadas, el 17.6% del profesorado responde «No sé» respecto a los conocimientos y/o conductas sexuales precoces. En la dimensión de conductas internalizadas, el 25.7% responde «No sé» respecto a rechazar mostrar su cuerpo. Sin embargo, el más sobresaliente dentro de esta última dimensión es el control inadecuado de esfínteres, en el que el 32.4% del profesorado responde «No sé».

En relación con los factores de riesgo, el profesorado ha sido capaz de reconocerlos en todas sus dimensiones, aunque con diferencias evidentes a favor de los factores ontogenéticos, que son estrechamente asociados con el maltrato infantil. De esta forma se magnifica la asociación con causas individuales relativas a características o experiencias de los padres (e.g. haber sido maltratado en la infancia, no estar preparado para cuidar los hijos, verlos como una carga), frente a los factores más sociales (familiares, contextuales y culturales). Así, de nuevo, encontramos algunos factores de riesgo infravalorados. En la dimensión microsistémica, con porcentajes de desacuerdo elevados en factores como la monoparentalidad, el hacinamiento o la discapacidad del niño. En la dimensión exosistémica, con alto desacuerdo respecto a la carencia de recursos de ocio y tiempo libre. Y, por último, en la dimensión macrosistémica, con dudas respecto al desarraigo en las familias inmigrantes.

Esta tendencia a minimizar las dimensiones culturales y sociales como factores de riesgo del maltrato infantil es la que suele prevalecer en nuestra sociedad, pues resulta más «tranquilizador» considerar que la violencia, del tipo que sea, se presenta en casos aislados y es llevada a cabo, exclusivamente, por sujetos asociales (Urra, 1997; Lorente, 2001).

A pesar de estas lagunas conceptuales, Yanowitz *et al.* (2003) opinan que la dificultad para abordar el maltrato en la escuela no radica tanto en la falta de forma-





ción, como en la falta de seguridad del profesorado. Por ello, proponen que los programas formativos, en lugar de aportar simplemente información para la detección, proporcionen sobre todo confianza en sí mismos a los profesores, de modo que se sientan más competentes (Crosson-Tower, 2002), superando su temor a estar equivocados y el miedo a las consecuencias de sus acciones. También Webb y Vulliamy (2001) recogen la sugerencia de Braun y Schonveld (1994), insistiendo en que los docentes exploren sus propios sentimientos, actitudes y valores sobre el maltrato, y reflexionen sobre cómo les frenan en la toma de decisiones.

De hecho, tras una experiencia de este tipo de formación llevada a cabo en España⁴, Cerezo y Pons-Salvador (2004) señalan que los profesores redujeron significativamente su ansiedad y su miedo, tomaron mayor conciencia de su importante papel en la protección de la infancia, y además aumentaron la motivación para notificar casos de posible maltrato y elaborar los informes pertinentes. Pues su contribución en la detección es la de reconocer la existencia de indicadores y factores de riesgo en el alumnado, y no la de decidir si existe o no maltrato, descargando al profesorado de esta excesiva responsabilidad (Burrows-Horton y Cruise, 2001).

La inseguridad también puede ser una causa que explique que en nuestro estudio el profesorado haya focalizado más su atención en las conductas externalizadas por ser, como ya comentamos, muy llamativas y evidentes; y así mismo, en los rasgos externos y físicos, por tratarse de aspectos fácilmente observables, que podrían conducir a menos falsos positivos en la detección. De la misma forma, los indicadores más indirectos, como las manifestaciones internalizadas y psicoafectivas, pueden tender a infravalorarse porque su difícil observación y ambigua valoración incrementan la incertidumbre y el miedo a equivocarse del profesorado.

Tampoco debemos olvidar que tanto desde el marco social como legal se realizan múltiples y variadas demandas que desbordan la capacidad real del docente (Núñez, 2003). Sin embargo, nos gustaría resaltar que la salvaguarda de la infancia es objetivo indiscutible de la labor docente y de la institución educativa (Altarejos, Ibáñez, Jordán y Jover, 1998). Pues más allá del articulado legal (LOGSE, LOCE y LOE) y de la potencialidad del profesorado en la prevención del maltrato infantil, entendemos la profesión docente como inseparablemente unida al bienestar de la infancia (Esteve, 2003), lo que pone de relieve la necesidad de formar y apoyar al profesorado para dar respuesta al maltrato infantil.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHAMS, N., CASEY, K. y DARO, D. (1992). «Teachers' knowledge, attitudes and beliefs about child abuse and its prevention». *Child abuse and neglect* 16, 2, 229-238.

⁴ El programa se centra en el conocimiento, la motivación y la concienciación de su labor, y de proporcionar apoyo *on-line*, para ayudar a elaborar los informes.

- AL-MOOSA, A., AL-SHAJJI, J., AL-FADHLI, A., AL-BAYED, K. y ADIB, S.M. (2003). «Pediatricians' knowledge, attitudes and experience regarding child maltreatment in Kuwait». *Child Abuse & Neglect*, 27, 1161-1178.
- ALTAREJOS, F., IBÁÑEZ-MARTÍN, J., JORDÁN, J. y JOVER, G. (1998). *Ética docente. Elementos para una deontología profesional*. Barcelona: Ariel.
- BARUDY, J. (1998). *El dolor invisible de la infancia. Una visión ecosistémica del maltrato infantil*. Barcelona: Paidós.
- BAVOLEK, S. (1983). «Why aren't school personnel reporting child abuse in Wisconsin?» *Teacher Education and Special Education*, 6 (1), 33-38.
- BAXTER, G. y BEER, J. (1990). «Educational needs of school personnel regarding child abuse and/or neglect». *Psychological Reports*, 67 (1), 75-80.
- BELSKY, J. (1980). «Child maltreatment. An ecological integration». *American Psychology*, 35, 320-335.
- BRAUN, D. y SCHONVELD, A. (1994). Training teachers in child protection. INSET. En T. David (ed.). *Protecting children from abuse: Multi-professionalism and the children act 1989*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- BRINGIOTTI, M.I. (2000). *La escuela ante los niños maltratados*. Buenos Aires: Paidós.
- BURROWS-HORTON, C. y CRUISE, T.K. (2001). *Child abuse and neglect. The school's response*. New York: The Guilford Press.
- CEREZO, M.A. y PONS-SALVADOR, G. (2004). «Improving child maltreatment detection systems: a large-scale case study involving health, social services, and school professionals». *Child Abuse and Neglect*, 28, 1153-1169.
- COMUNIDAD DE MADRID (2001). *La educación infantil y el riesgo social. Su evaluación y tratamiento*. Madrid: Consejería de Educación.
- CRENSHAW, W.B., CRENSHAW, L.M. y LICHTENBER, J.M. (1995). «When educators confront child abuse: An analysis of the decision to report». *Child Abuse and Neglect*, 19, 1095-1113.
- CROSSON-TOWER, C. (2002). *When children are abused. An educator's guide to intervention*. Boston: Allyn and Bacon.
- DÍAZ AGUADO, M.J. (2001). «El maltrato infantil». *Revista de Educación*, 325, 143-160.
- ESTEVE, J.M. (2003). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- HINSON, J. y FOSSEY, R. (2000). «Child abuse: What teachers' in the '90s know, think, and do». *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 5 (3), 251-266.
- KENNY, M.C. (2001). «Child abuse reporting: teachers' perceived deterrents». *Child Abuse and Neglect*, 25, 81-92.
- (2004). «Teachers' attitudes toward and knowledge of child maltreatment». *Child abuse and neglect* 28, 1311-1319.
- LOCE, Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. Jefatura del Estado. BOE núm. 307, de 24 diciembre de 2002.
- LOE, Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de 2006, de Educación. BOE núm. 106, de 4 de mayo de 2006.
- LOGSE, Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE núm. 238, de 4 de octubre de 1990.





- LORENTE, M. (2001). *Mi marido me pega lo normal*. Barcelona: Crítica.
- NÚÑEZ, V. (2003). «Los nuevos sentidos de la tarea de enseñar. Más allá de la dicotomía enseñar vs. asistir». *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 17-35.
- O'TOOLE, R., WEBSTER, S.W., O'TOOLE, A.W. y LUCAL, B. (1999). «Teachers' recognition and reporting of child abuse: a factorial survey». *Child Abuse and Neglect*, 23 (11), 1083-1101.
- PAÚL, J. de (1996). «Explicaciones etiológicas de las diferentes situaciones de maltrato y abandono infantil». En J. de Paúl Ochotorena y M.I. Arruabarrena (coords.) *Manual de Protección Infantil* (pp. 25-64). Barcelona: Masson.
- REINGER, A., ROBINSON, E. y MCHUGH, M. (1995). «Mandated training of professionals: a means for improving reporting of suspected child abuse». *Child Abuse and Neglect*, 19 (1), 63-69.
- SEDLAK, A.J. y BROADHURST, D.D. (1996). *The third national incidence study of child abuse and neglect*. Washington, DC: US Department of Health and Human Services.
- SIMÓN, C., LÓPEZ, J.L., y LINAZA, J.L. (2000). *Maltrato y desarrollo infantil*. Madrid: R.B. Servicios Editoriales, S.L.
- TITE, R. (1993). «How teachers define and respond to child abuse: The distinction between theoretical and reportable cases». *Child Abuse and Neglect*, 17, 591-603.
- TOWER, C.C. (1996). *Understanding child abuse and neglect*. Boston: Allyn and Bacon.
- TRILLA, J. y NOVELLA, A. (2001). «Educación y participación social de la infancia». *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, <http://www.campus-ei.org/revista/rie26a07.htm>.
- TURBETT, J.P. y O'TOOLE, R. (1983). «Teachers' recognition and reporting of child abuse». *Journal of School Health*, 53, 605-609.
- UNICEF (2000). *Estudio comparativo sobre el maltrato infantil: 1994-2000*. <<http://www.uniceflac.org>> [consulta: enero 2002].
- URRA, J. (1997). *Violencia. Memoria amarga*. Madrid: Siglo XXI.
- VARONA, B. (1994). «La escuela y los malos tratos a la infancia: ¿puede prevenir la escuela el desamparo infantil?» *Infancia y Sociedad*, 27-28, 295-303.
- WEBB, R. y VULLIAMY, G. (2001). «The primary teacher's role in child protection». *British Educational Research Association*, 1, 59-77.
- WHITNEY, B. (2004). *Protecting children. A handbook for teachers and school managers*. New York: Routledge Falmer.
- WODARSKY, J.S., KURTZ, P.D., GAUDIN, J.M., Jr., y HOWLING, P.T. (1990). «Matreatment and the school age child: Major academic, socioemotional and adaptive outcomes». *Journal of the National Association of Social Workers*, 35, 506-513.
- YANOWITZ, K.L., MONTE, E. y TRIBBLE, J.R. (2003). «Teachers' beliefs about the effects of child abuse». *Child Abuse and Neglect*, 27, 483-488.