

EFFECTOS DEL MALTRATO Y DEL STATUS SOCIOMÉTRICO SOBRE LA ADAPTACIÓN SOCIAL Y AFECTIVO INFANTIL

José Antonio Gallardo Cruz y Manuel Jiménez Hernández

Universidad de Málaga

El presente trabajo estudia los efectos de dos condiciones de alto riesgo, maltrato y rechazo sociométrico, sobre la adaptación social y afectivo infantiles. La muestra estuvo compuesta por 181 sujetos, asignados a tres categorías de la condición de maltrato (maltrato físico, violencia familiar y no maltratados) según sus respuestas a una entrevista semiestructurada y los datos que constaban en los expedientes de los Servicios Sociales, y a dos grupos sociométricos (preferidos y rechazados), según las nominaciones recibidas. Ser maltratado físicamente y presenciar violencia familiar produjo un patrón desadaptativo muy similar: los maltratados físicamente se caracterizaron por una conducta externalizada y, en menor medida, internalizada; y los de violencia tanto por problemas depresivos como conducta externalizada. Los rechazados como grupo presentaron el patrón más desadaptativo.

Maltreatment and sociometric status effects on social and affective child's adjustment. This work studies the effects of two high risk conditions (maltreatment and sociometric rejection) on social and affective child adjustment. The sample was composed by 181 subjects classified in: (a) three different categories of maltreatment condition (physical maltreatment, family violence and nonmaltreatment) according to the answers in a semistructured interview and data from social services expedients; (b) two sociometric groups (preferred and rejected), according to the received nominations. Being maltreated physically and watching family violence produced a very similar desadaptive pattern: Maltreated subjects were characterized by externalizing conduct and, in a less proportion, internalizing conduct. The subjects that watched family violence were characterized by depressive problems and externalizing conducts. The rejected subjects, as a group, showed the most desadaptive pattern.

El maltrato infantil y el bajo *status* sociométrico son dos condiciones que han sido relacionadas con la adaptación actual y futuro de los niños que experimentan estas circunstancias. Cada vez se reconocen

más los numerosos problemas y consecuencias psicosociales en la adaptación, tanto actual como a largo plazo, de los niños maltratados (Malinosky-Rummel y Hansen, 1993) y de los rechazados por los compañeros de clase (Parker y Asher, 1987).

La evidencia disponible sugiere que no existe un único patrón de características emocionales o comportamentales que des-

Correspondencia: José Antonio Gallardo Cruz
Facultad de Psicología
Campo de Teatinos, s/n.
29071 Málaga (Spain)

criba a todos los maltratados. No obstante, los niños y niñas *maltratados físicamente* han sido descritos como agresivos (Prino y Peyrot, 1994; Wodarski, Kurtz, Gaudin y Howing, 1990), con una auto-estima pobre, un *locus* de control externo y más problemas emocionales (Wodarski et al., 1990), incluyendo ansiedad y depresión (Allen y Tarnowski, 1989; Jaffe, Wolfe, Wilson y Zark, 1986; Toth, Manly y Cicchetti, 1992; Wolfe y Mosk, 1983; Levensky, Okun y Parker, 1995), que los no maltratados. También se ha encontrado que los maltratados presentan atraso académico (Wodarski et al., 1990) mostrando, en general, un redimiendo escolar más bajo que sus compañeros de clase.

En definitiva, entre las consecuencias que más sistemáticamente aparecen asociadas con el maltrato físico se encuentra toda una gama de problemas internalizados (depresión, desesperanza, retraimiento, ansiedad, etc.) y externalizados (conducta agresiva y delincuente), junto con bajo autoconcepto, *locus* de control externo y bajo rendimiento escolar, entre otros.

Además de los problemas emocionales y de conducta, también se han comenzado a examinar los efectos del maltrato físico sobre la *adaptación social* de los niños, describiéndose una serie de problemas interpersonales (véase, Mueller y Silverman, 1989). En su revisión estos autores identificaron los dos grandes temas que resumen el conocimiento de partida sobre las relaciones de los maltratados con sus iguales. El primer conjunto de resultados indica que los maltratados físicamente tienden a mostrar elevados niveles de agresión física y verbal en sus interacciones e, incluso, a responder con ira y agresión tanto a los compañeros que se les acercan amigablemente, como a los que dan muestras de estar pasándolo mal. El segundo conjunto de resultados descrito por Mueller y Silverman es la existencia de un alto grado de

retraimiento y evitación de las relaciones interpersonales por parte de los maltratados. Dodge, Bates y Pettit (1994), por su parte, han encontrado que los maltratados presentan fallos a la hora de prestar atención a las claves sociales relevantes: interpretan hostilmente la conducta de los otros y muestran una carencia de estrategias comportamentales competentes en la solución de problemas interpersonales.

Determinados trabajos de revisión ponen de manifiesto, no obstante, la existencia de resultados mixtos (véase las revisiones de Ammerman, Cassisi, Hersen y Van Hasselt, 1986; Conaway y Hansen, 1989; Lamphear, 1985). Así, mientras que algunas investigaciones encuentran que los niños maltratados muestran poca competencia social (por ejemplo, habilidades cognitivas sociales deficitarias), otras no encuentran estos resultados. Los autores Downey y Walker (Downey y Walker, 1989; Walker y Downey, 1990) informaron que el maltrato está asociado con altos niveles de agresión y con el rechazo por los iguales, pero no con unas habilidades sociales cognitivas más pobres. Haskett (1990), en cambio, demostró que niños maltratados, de cuatro años y medio a seis años y medio de edad, ofrecían menos soluciones alternativas a problemas interpersonales que los no maltratados. Por último, según Wolfe y Mosk (1983) los maltratados no se diferenciaron, en competencia social, de los niños y niñas con unas relaciones familiares alteradas, cercano a nuestro grupo de "violencia familiar".

También los niños que han sido *testigos de actos violentos* en su hogar presentan un patrón desadaptativo de conducta que en ocasiones recuerda claramente al patrón descrito para los maltratados. Por ejemplo, Jaffe et al. (1986) compararon a un grupo de niños que habían presenciado violencia familiar con otro de maltratados físicamente y un grupo de control. Los re-

sultados demostraron que los maltratados y los que presenciaron violencia en casa presentaron mayor sintomatología internalizada y externalizada que el grupo de control. En general, se ha encontrado que muchos de los niños que fueron testigos de violencia en el hogar manifiestan problemas de sueño, agresiones, ataques de ira e incapacidad para concentrarse; algunos fluctúan entre una pasividad extrema y explosiones repentinas de agresión; otros expresan sentimientos graves de ansiedad, impotencia y culpa ante su incapacidad para evitar las agresiones en casa y, finalmente, otros están siempre cansados (Hurley y Jaffe, 1990).

Ahora bien, los trabajos no suelen emplear a los iguales como fuente de información sobre las dificultades que experimentan los maltratados en sus relaciones interpersonales. Cicchetti, Lynch, Shonk y Manly (1992), utilizando la evaluación de iguales, entre otras medidas, observaron que el grupo de compañeros describe a los maltratados como perturbadores, que comienzan fácilmente una pelea, poco cooperativos y con escasa probabilidad de que sean líderes del grupo. Sin embargo, estos autores no utilizaron la posición sociométrica como variable en sus trabajos. Salzinger, Feldman, Hammer y Rosario (1993) encontraron, mediante el empleo de las nominaciones de los iguales, que estos niños maltratados muestran problemas evidentes en la interacción interpersonal. En concreto, son menos nominados positivamente y más nominados negativamente, obteniendo con diferencia un *status* sociométrico más bajo que los que sirvieron de comparación.

Otro grupo considerado de alto riesgo es el de los niños *rechazados* por sus compañeros de clase. Los resultados que ofrecen todos los trabajos reseñados anteriormente, como descriptivos de las relaciones sociales de los niños maltratados o que

han sido testigos de la violencia familiar, coinciden con aquellos otros que ponen de manifiesto las dificultades emocionales, comportamentales y sociales de los niños de bajo *status* sociométrico, en concreto de los niños rechazados (niños que reciben muy pocas nominaciones positivas y muchas negativas).

Se ha escrito extensamente sobre los correlatos comportamentales y emocionales del *status* sociométrico (véase Newcomb, Bukowski y Pattee, 1993). Se muestra consistentemente que los rechazados no sólo presentan una amplia gama de problemas en el presente, sino que constituyen un grupo de alto riesgo futuro (para una revisión véase, Parker y Asher, 1987).

El curso y correlatos comportamentales del grupo de los niños rechazados, por otra parte, son muy similares a los descritos para los maltratados. Los iguales los ven como poco cooperativos, inatentos, hiperactivos, molestos, perturbadores, que no respetan las normas y con mayor probabilidad de comenzar una pelea. El principal correlato del rechazo sociométrico en todas las edades, descrito por iguales y profesores, es la agresión. Por último, también se han encontrado que los rechazados no sólo manifiestan más problemas de tipo externalizado, sino también de tipo internalizado (ansiedad, depresión, retraimiento) y más soledad, que los niños aceptados por los demás (véase, Asher y Coie, 1990).

Por este motivo, frente al *maltrato* (maltrato físico y presenciar violencia en el hogar) se pretende examinar en este estudio la importancia, para la adaptación personal y social, de *ser rechazado* por los compañeros. Este trabajo, por tanto, trata de estudiar los efectos del maltrato y del *status* sociométrico sobre variables emocionales (ansiedad y depresión) y las relaciones sociales (problemas de conducta) de los niños maltratados y rechazados, empleando como fuentes de información a

los propios niños, profesores y compañeros de clase. Se espera encontrar que los maltratados, los de violencia familiar y los rechazados sociométricamente manifiesten mayores índices de psicopatología y problemas de relación interpersonal que los grupos normativos. En concreto, las hipótesis de este trabajo son:

1) Se espera que tanto la condición de *maltrato* (maltrato físico y violencia familiar) como la de ser *rechazado* por los compañeros discriminarán entre los sujetos de la muestra, de modo que maltratados y rechazados presentarán mayor sintomatología (depresión, ansiedad y/o problemas de conducta), menos características adaptativas generales y menor rendimiento escolar, desde la perspectiva de los profesores, que los grupos de comparación.

2) Asimismo, cabe esperar que tanto maltratados como rechazados se perciban así mismos como más ansiosos y depresivos, con un autoconcepto negativo y un *locus* de control externo, frente a los grupos de contraste empleados en este trabajo.

3) En relación con la competencia social, se espera que maltratados y rechazados serán menos elegidos por sus compañeros de clase, ofrecerán menos respuestas alternativas a problemas interpersonales hipotéticos y presentarán una mayor asertividad negativa.

4) Finalmente, aunque no hay datos disponibles sobre los que basar esta hipótesis, a la vista de la gravedad adscrita al maltrato, se espera que las condiciones de *maltrato físico* y *violencia* presentarán más problemática psicopatológica que la condición de ser *rechazado*.

Método

Sujetos

La muestra estuvo constituida por 181 sujetos (87 niños y 94 niñas de 9 a 14 años

de edad), siendo homogénea en edad, sexo, inteligencia y falta de recursos económicos. No apareció ningún sujeto con deficiencia intelectual. Se eligieron dos criterios simultáneos para dividir la muestra en tres grupos distintos. Por un lado, la información procedente de los expedientes de las Instituciones de Acogida y, por otro, los datos ofrecidos por el niño a través de una entrevista semiestructurada, de aproximadamente hora y media de duración (Gallardo, 1994). Según sus respuestas a cuestiones concretas de esta entrevista, contrastadas con el diagnóstico de los Servicios de Acogida, se diseñaron las tres categorías de la variable maltrato: 1) el grupo de *No Maltratados*, compuesto por aquellos niños y niñas que respondieron que en sus casas no existía violencia, no les pegaron y/o sólo les regañaron, todo ello confirmado por sus expedientes comunitarios; 2) el grupo de *Violencia Familiar* formado por aquellos que contestaron haber presenciado violencia física entre sus padres (si se pegaron con la mano y/o con instrumentos, si se arrojaron cosas y/o portaron armas blancas o de fuego y si aparecieron lesiones de diversa consideración), pero el sujeto encuestado no fue víctima directa de dicha violencia, confirmándose en sus expedientes la ausencia de maltrato físico; 3) el grupo de *Maltratados* estuvo constituido por aquellos niños que admitieron que le habían pegado, le habían agredido con la mano y con instrumentos y refirieron la existencia de diversas lesiones ya cicatrizadas, encontrándose todos estos detalles en sus expedientes. En definitiva, de los 181 sujetos que constituyó la muestra, 122 sujetos cumplieron todos estos requisitos para construir la variable *maltrato*: 44 niños formaron el grupo de los *No maltratados*, 34 el grupo de *Violencia Familiar* y 44 el grupo de los *Maltratados*.

Para contrastar nuestras hipótesis, los niños fueron, además, divididos en tres grupos en función de las nominaciones ob-

tenidas en el test sociométrico (véase más adelante): los *Preferidos* (N = 68), los *Rechazados* (N = 66) y *Otros* (N = 47).

Procedimiento

Los sujetos maltratados, controlados por los Servicios Sociales Comunitarios, fueron localizados en los centros escolares donde estaban matriculados.

Las pruebas se administraron en las aulas. En un primer momento se realizaron las de autoinforme en grupos reducidos. Se dejó para el final la entrevista con la intención de que el trato de los niños con el investigador durante la aplicación de las pruebas aumentara la familiaridad y confianza. También se consiguió la evaluación del profesor-tutor y la de los iguales; se renunció a la evaluación de los padres por las sugerencias de algunos profesionales de los Servicios de Acogida y por la imposibilidad añadida de localizar a muchos de ellos.

Instrumentos

Se utilizaron cuatro fuentes de información: La revisión de los expedientes comunitarios, entrevista semiestructurada, pruebas de autoinforme, evaluación de profesores y del grupo de iguales.

La *Entrevista* semiestructurada estaba compuesta por 40 cuestiones. A través de ella se recogieron los datos socioeconómicos familiares y aquellos otros relativos a la problemática psicosocial y afectiva del niño que se recogían en los expedientes (véase Gallardo, 1994).

Dentro de las pruebas autoinformadas se empleó la *Escala de Comportamiento Asertivo* (Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1987), una prueba cerrada de 27 ítems de índole social en donde aparecen cinco alternativas que analizan la asertividad y las variables asociadas de pasividad y agresividad con el grupo de iguales y con

los adultos. Puntuaciones elevadas son indicativas de agresividad, mientras que las puntuaciones bajas lo son de pasividad. Los autores aportan datos sobre la fiabilidad y validez del instrumento, indicando que “parece ser válido y fiable” (pág. 46). Debido al formato de esta prueba no es posible hallar de forma directa información sobre su fiabilidad, por ejemplo, a través del coeficiente alfa o prueba de las dos mitades. El autoconcepto fue evaluado a través del cuestionario de *Autoconcepto-2* (Martorell, 1983). Esta prueba está compuesta por cuatro escalas, utilizándose sólo las de Autoconcepto Negativo ($\alpha = 0.59$), Autoconcepto Positivo ($\alpha = 0.70$) y Ansiedad/Depresión ($\alpha = 0.72$). El *locus* de control fue evaluado con una versión reducida de 28 ítems de la escala de Nowicki y Strickland (1973), con una consistencia interna de $\alpha = 0.54$. La escala original consta de 40 cuestiones dicotómicas basadas en la definición que hizo Rotter sobre la dimensión del control interno-externo del reforzamiento, de amplia utilización con muestras de alto riesgo. Las puntuaciones elevadas son indicativas de externalidad (percepción de relación de contingencia entre las acciones propias y los resultados derivados). Para la evaluación de la inteligencia se empleó el *Test de Matrices Progresivas* de Raven. Por último, se aplicó una prueba que hace referencia a las habilidades cognitivas de solución de problemas interpersonales, en concreto de *Pensamiento Alternativo*, que plantea diez situaciones sociales problemáticas dentro del ámbito familiar y escolar, en donde se le pide al niño el mayor número de soluciones posibles que se le ocurran ante cada situación hipotética planteada. Basado en la concepción de los autores Spivack y Shure, se piensa que los niños que son eficientes en la solución de situaciones interpersonales problemáticas darán más soluciones diferentes que los malos solucionadores.

dores de problemas. Su consistencia interna es de $\alpha = 0.88$.

La percepción de los profesores se obtuvo a través de la *Child Behavior Checklist* para maestros (CBCL-TRF), de Achenbach y Edelbrock (1986). Es un instrumento masivamente aplicado en estudios de este tipo que evalúa la existencia de problemas conductuales a través de 113 ítems. Este instrumento ha servido para la confección de tres grupos de problemas siguiendo los criterios diagnósticos del DSM-IV: *Problemas de Conducta, Ansiedad y Depresión* (véase Tabla 1). Los coeficientes de consistencia interna obtenidos para cada una de ellas fueron de 0.84 para la Ansiedad, 0.88 para la Depresión y 0.96 para los Problemas de Conducta, considerándose que dicha consistencia interna era aceptable. Esta prueba recoge también la *competencia académica y características adaptativas generales* del niño.

Para la valoración de los compañeros de clase se ha usado la técnica sociométrica de *calificación de iguales* en una escala tipo Lickert de 1 (nunca) a 3 (siempre). Los criterios empleados hicieron referencia a actividades típicas de estas edades: ¿Con quién te gustaría jugar?, ¿Con quién te gustaría trabajar en clase? y ¿A quién le contarías tus secretos? Las nominaciones recibidas por cada niño fueron estandarizadas en cada clase, debido al número desigual de alumnos en cada una de ellas. Siguiendo a Asher y Dodge (1986), las nominaciones ‘siempre’ recibidas sirvieron para obtener la puntuación total de *Nominaciones Positivas* (NP). Con las frecuencias de nominaciones ‘nunca’ se obtuvo la *Puntuación Extrema Inferior* (PEI). Estas puntuaciones fueron estandarizadas, y sirvieron a su vez para hallar la puntuación de *Preferencia Social* (PS) obtenida de restar a la puntuación NP la puntuación PEI (NP-PEI), y de *Impacto Social* (IS) obtenida de sumar ambas puntuaciones (NP+PEI), que también fueron es-

<i>Tabla 1</i> Elementos de la prueba CBCL que configuran las variables depresión, ansiedad y problemas de conducta	
<p>Depresión</p> <p>Item 8. No puede concentrarse, prestar atención durante mucho tiempo.</p> <p>Item 14. Lloro mucho.</p> <p>Item 18. Se hace daño de manera deliberada o intentos de suicidio.</p> <p>Item 33. Se queja o piensa que nadie le quiere.</p> <p>Item 35. Se siente inútil o inferior.</p> <p>Item 42. Le gusta estar solo.</p> <p>Item 52. Se siente demasiado culpable.</p> <p>Item 54. Demasiado cansado.</p> <p>Item 60. Apático o desmotivado.</p> <p>Item 65. Se niega a hablar.</p> <p>Item 69. Reservado/a, se guarda las cosas para él/ella.</p> <p>Item 80. Se queda mirando al vacío.</p> <p>Item 86. Testarudo, hosco e irritable.</p> <p>Item 88. Se pone de mal humor con frecuencia.</p> <p>Item 91. Habla acerca de suicidarse.</p> <p>Item 102. Poco activo, se mueve lentamente o falta de energía.</p> <p>Item 103. Infeliz, triste o deprimido.</p> <p>Item 111. Rechazante, no se implica con los demás.</p> <p>Ansiedad</p> <p>Item 10. No puede estar quieto intranquilo, hiperactivo.</p> <p>Item 11. Apegado a los adultos o demasiado dependiente.</p> <p>Item 13. Confuso o parece estar en las nubes.</p> <p>Item 15. Se pone nervioso.</p> <p>Item 45. Nervioso, muy excitable.</p> <p>Item 50. Demasiado nervioso o ansioso.</p> <p>Item 54. Demasiado cansado.</p> <p>Item 68. Su trabajo escolar es pobre.</p> <p>Item 77. Sus peticiones deben ser inmediatamente atendidas, se frustra con facilidad.</p>	<p>Item 78. Desatento, se distrae fácilmente.</p> <p>Item 112. Inquieto, preocupado.</p> <p>Problemas de conducta</p> <p>Item 3. Discute mucho.</p> <p>Item 6. Insolente, contesta a los maestros.</p> <p>Item 16. Cruel, tirano o mezquino con los demás.</p> <p>Item 20. Destruye sus propias cosas.</p> <p>Item 21. Destruye cosas que pertenecen a otros.</p> <p>Item 23. Desobediente en la escuela.</p> <p>Item 24. Molesta, perturba a los otros alumnos.</p> <p>Item 26. No parece sentirse culpable después de portarse mal.</p> <p>Item 27. Fácilmente celoso, envidioso.</p> <p>Item 37. Se mete en muchas peleas.</p> <p>Item 39. Tiene malas compañías.</p> <p>Item 41. Impulsivo o actúa sin pensar.</p> <p>Item 43. Dice mentiras o hace trampas.</p> <p>Item 48. No cae bien a otros alumnos.</p> <p>Item 53. Habla cuando no es su turno.</p> <p>Item 57. Ataca físicamente a otras personas.</p> <p>Item 67. Rompe la disciplina de la clase.</p> <p>Item 76. Muestra conductas explosivas e impredecibles.</p> <p>Item 82. Roba.</p> <p>Item 87. Cambios bruscos de humor con frecuencia.</p> <p>Item 88. Se pone de mal humor con frecuencia.</p> <p>Item 89. Desconfiado.</p> <p>Item 90. Dice tacos o usa un lenguaje obsceno.</p> <p>Item 94. Se burla, molesta mucho a los otros niños.</p> <p>Item 95. Rabietas o mal genio.</p> <p>Item 97. Amenaza a la gente.</p> <p>Item 104. Demasiado ruidoso, gritón.</p>

tandarizadas. Basados en estas puntuaciones cada niño fue clasificado a continuación dentro de los dos siguientes grupos: (a) *preferido*: todos los niños y niñas que recibieron una puntuación PS mayor que 1, y una puntuación NP mayor que 0 y una puntuación PEI menor que 0; (b) *rechazado*: todos los que recibieron una puntuación PS menor de -1.0, una puntuación NP menor que 0 y una puntuación PEI mayor que 0; (c) *otros*: en este grupo se recoge al resto de niños no clasificados. El procedimiento de Asher y Dodge (1986) permite también la clasificación de niños 'ignorados', 'controvertidos' e 'intermedios'. Diversas razones han motivado la exclusión de estos tres grupos: (1) debido al escaso número de sujetos que entraban en cada uno de ellos; (2) se desestimó formar un único grupo con estos tres grupos debido a la heterogeneidad de las características definitorias de cada uno de ellos; y (3) por no ser estos grupos de especial interés para este trabajo.

Resultados

Se ha realizado una serie de 3 (*maltrato*: no maltratados, violencia familiar y maltratados) X 2 (*status sociométrico*: preferidos y rechazados) análisis multivariados de la varianza (MANOVAs), empleando la Lambda de Wilks. El tamaño desigual de los grupos se ha controlado mediante el Método 3 del programa estadístico SPSSPC+ para micro-ordenadores, [METHOD = SSTYPE(SEQUENTIAL)], estableciéndose la prioridad para examinar el *maltrato* antes que el *status sociométrico* en este diseño no ortogonal (Tabachnick y Fidell, 1989). Los análisis multivariados fueron seguidos de una serie de análisis univariados (ANOVAs) y cuando aparecieron diferencias significativas en estos, se realizaron contrastes *a posteriori* utilizando el test de rango múltiple de Duncan al nivel de significación $p < .05$.

Variables autoinformadas

El análisis multivariado no arrojó diferencias significativas para la interacción de los dos factores (*status* y maltrato). Tampoco manifestó diferencias significativas ni debidas al maltrato ni al *status* sociométrico. En los tests univariados (véase Tabla 2), no obstante, aparecen dos diferencias marginalmente significativas: por un lado, un lugar de control externo en el grupo de maltrato físico y, por otro, una mayor producción de respuestas alternativas a problemas hipotéticos interpersonales por parte de los de violencia familiar. Los grupos sociométricos, a su vez, se diferenciaron entre sí en ansiedad/depresión, autoconcepto negativo y autoconcepto positivo. En concreto, los rechazados se percibieron a sí mismos con más síntomas de ansiedad/depresión, un menor autoconcepto positivo y un mayor autoconcepto negativo que los preferidos. También apareció una diferencia marginalmente significativa debida a la asertividad agresiva con los iguales por parte de los rechazados (véase Tabla 3).

Evaluación de Iguales

Puesto que los grupos sociométricos se han formado a partir de las nominaciones positivas y negativas, el *status* sociométrico no se ha tenido en cuenta en este análisis. El análisis multivariado realizado con la variable maltrato no arrojó diferencias significativas. Los subsiguientes análisis univariados, sin embargo, dieron diferencias significativas entre los grupos sobre la variable preferencia para trabajar. El grupo de los maltratados físicamente y el de violencia familiar fueron menos elegidos que el grupo no maltratado para realizar tareas escolares, también para jugar pero en este caso la significación fue bastante marginal (véase Tabla 2).

EFFECTOS DEL MALTRATO Y DEL STATUS SOCIOMÉTRICO SOBRE LA ADAPTACIÓN SOCIAL Y AFECTIVO INFANTIL

<p><i>Tabla 2</i> Diferencias entre las tres categorías de maltrato en las variables informadas por los iguales, profesores y auto-informes</p>						
		Muestra				
		No maltratados N= 44 (d.t.)	Violencia familiar N=34 Media (d.t.)	Maltratados N= 44 Media (d.t.)	F	p
Evaluación iguales	Prefer. jugar	0.46 (1.67)	-0.058 (2.04)	-0.39 (1.81)	2.40	.09
	Prefer. trabajar a	0.64 (1.61)	-0.17 (2.09)	-0.28 (1.88)	3.17	*
	Prefer. fiarse	0.25 (1.71)	0.003 (1.89)	-0.32 (1.96)	1.06	.34
Evaluación profesores	Rendto. escolar	2.59 (.97)	2.32 (.94)	2.18 (0.89)	2.15	.12
	Adaptación general	14 (4.77) a	11.59 (4.38) b	11.39 (4.50) b	4.32	*
	Depresión	5.57 (4.54) b	9.20 (5.94) a	7.77 (5.96) ab	4.39	*
	Ansiedad	5.05 (5.43) b	7.41 (5.38) a	7 (4.80) ab	3.26	*
	Prob. conducta	8.39 (6.66) b	14.24 (12.81) a	16.6 (14.77) a	5.52	**
Variables de auto-informes	Locus Control	9.34 (2.98)	10.64 (3.19)	10.61 (2.95)	2.53	.08
	Ansiedad/ Depresión	33.77 (6.85)	33.41 (7.84)	35.11 (6.70)	0.65	.52
	Autoconcepto positivo	27.48 (4.88)	27.41 (5.41)	26.93 (5.28)	0.14	.86
	Autoconcepto negativo	25.25 (5.14)	22.29 (5.64)	22.40 (5.22)	0.61	.54
	Asert. agresiva con iguales	3 (.81)	3.211 (.61)	3.18 (.93)	0.83	.44
	Asert. pasiva con los iguales	9.66 (5.22)	10.68 (4.12)	10.98 (5.87)	0.73	.48
	Asert. agresiva con adultos	3.20 (.79)	3.32 (.61)	3.45 (.78)	1.34	.27
	Asert. pasiva con adultos	10.82 (5.55)	11.38 (4.21)	12.52 (5.42)	1.24	.29
	Pensamiento alternativo	22 (6.96)	23.06 (6.88)	19.5 (7.27)	2.70	.06

N.B. Las medias con el mismo subíndice no difieren significativamente. Prefer.= Preferencias; Rendto.= Rendimiento; Prob.= Problemas; Asert.= Asertividad; *= p < 0.05; ** p < 0.01

<p><i>Tabla 3</i> Diferencias entre los grupos sociométricos en las variables informadas por los profesores y autoinformes</p>					
		Populares N= 68 Media (d.t.)	Rechazados N=66 Media (d.t.)	F	p
Evaluación profesores	Rendto. escolar	2.69 (.85)	1.94 (.86)	25.95	***
	Adaptación general	14.27 (5)	10.02 (3.47)	32.48	***
	Depresión	4.51 (4.14)	9.83 (6.33)	33.22	***
	Ansiedad	4.78 (3.86)	8.20 (5.05)	19.47	***
	Prob. conducta	10.12 (9.10)	17.91 (6.71)	14.18	***
Variables de auto-informe	Locus Control	9.83 (3.08)	10.65 (2.97)	2.40	.12
	Ansiedad/ Depresión	32.59 (7.07)	35.20 (6.71)	4.79	*
	Autoconcepto positivo	28.35 (4.79)	26.30 (4.86)	6.04	*
	Autoconcepto negativo	20.47 (4.55)	23.28 (5.23)	11.06	**
	Asert. Pasiva con iguales	10 (5.74)	11.41 (5.09)	2.03	.16
	Asert. agresiva con iguales	3.05 (.87)	3.29 (.76)	2.82	.09
	Asert. pasiva con adultos	11.16 (5.63)	12.15 (5.34)	1.09	.30
	Asert. agresiva con adultos	3.24 (.84)	3.40 (.79)	1.32	.26
	Pensam. alternativo	21.75 (6.47)	20.33 (6.76)	1.54	0.21

N.B. Rendto.= Rendimiento; Prob.= Problemas; Asert.= Asertividad; Pensam.= Pensamiento; *= p < 0.05; ** p < 0.01; *** p < 0.001.

Evaluación de los profesores

El análisis multivariado indicó la ausencia de diferencias debidas a la interacción de los dos factores. Aparecieron di-

ferencias debidas tanto al maltrato, $F(10,166) = 2,10$, $p < 0.027$, como al *status* sociométrico, $F(5,83) = 7,37$, $p < 0.001$. En concreto, según los contrastes *a posteriori*, los maltratados físicamente presentaron menor adaptación general que los otros dos grupos. El grupo de violencia familiar manifestó mayor depresión y ansiedad que el grupo normativo. Finalmente, los maltratados y los de violencia familiar mostraron más problemas de conducta que el normativo (véase Tabla 2). Por lo que respecta al *status* sociométrico, los contrastes *a posteriori* mostraron que el grupo de los rechazados presentó más depresión, ansiedad y problemas de conducta que el grupo de los preferidos. Asimismo manifestó un menor rendimiento escolar y una menor adaptación general (véase Tabla 3).

La contribución de cada uno de los factores en la explicación de los efectos sobre cada una de las variables dependientes ha sido analizada a través del *análisis de clasificación múltiple* del subprograma ANOVA del SPSSPC+. Esta opción proporciona unas medidas de asociación, entre ellas el estadístico *eta*. El valor *eta* al cuadrado permite ver el porcentaje de varianza explicada por cada uno de los factores y la *correlación múltiple al cuadrado* (R^2) la proporción total que explican ambos factores juntos. Al examinar el valor *eta* al cuadrado en aquellas variables en que hubo diferencias significativas, y de forma especial en aquellas otras en donde ambos factores (maltrato y *status* sociométrico) mostraron efectos significativos, apareció que ambos factores explicaban entre un 5% y un 28% de la varianza. Salvo en el caso de los problemas de conducta en que ambos factores explicaron la misma proporción de varianza, en el resto de variables, en términos generales, el factor que más explicó y contribuyó fue el *status* sociométrico.

Discusión

En términos generales, los resultados de este trabajo relativos al *maltrato* y al *rechazo sociométrico* están en consonancia con los hallazgos que consistentemente viene arrojando esta línea de investigación. Esto es más cierto cuando los evaluadores son los profesores y, en menor medida, cuando son los iguales o los propios sujetos.

En relación a los objetivos de este trabajo, cabe decir que la primera hipótesis, relativa a la percepción de los profesores sobre los niños maltratados y rechazados, ha sido corroborada: tanto la condición de *ser maltratado* como la de *ser rechazado* han producido mayor sintomatología que sus respectivos grupos de comparación. La característica más sobresaliente de los maltratados físicamente, aunque compartida con los de violencia familiar, fue la presencia de conductas perturbadoras y agresivas, tal como evidencia la investigación existente al respecto. También presentaron más sintomatología internalizada que el grupo normativo, pero en este caso no se alcanzó el nivel de significación. Los de violencia familiar se distinguieron por la presencia de una elevada sintomatología internalizada, principalmente de tipo depresivo. Este grupo también presentó importantes problemas de conducta. Estos resultados corroboran los de trabajos previos, en el sentido de que los niños con violencia familiar manifestaron un patrón desadaptativo similar a los de los maltratados físicamente (por ejemplo, Jaffe et al., 1986). Esto podría deberse a que, en definitiva, presenciar violencia en el hogar no es sino otra forma más de maltrato: el maltrato psicológico. Sin embargo, una aportación de este trabajo a destacar es que, tomado en su conjunto, el patrón desadaptativo de los de violencia familiar parece de mayor gravedad que el patrón de los mal-

tratados físicamente. Esto es así si se tiene en cuenta que este grupo presentó significativamente más sintomatología, tanto internalizada como externalizada, que el grupo control; mientras que el grupo de maltrato físico sólo se diferenció significativamente del grupo control en una mayor conducta externalizada. De este modo, en tanto que el patrón de los maltratados físicamente puede que produzca un mayor impacto social, por el predominio de los problemas de conducta (conducta agresiva, perturbadora, desobediente, impulsiva y molesta), en el caso de los que presenciaron violencia, a ese impacto social hay que añadirle la problemática internalizada (depresión y ansiedad). Así pues, observar con relativa frecuencia disputas conyugales, de mayor o menor intensidad, puede originar en el testigo infantil un desajuste que es evidente incluso a la observación cotidiana del maestro. Los profesores también informaron de la presencia de unas características adaptativas generales más pobres (trabajan menos, aprenden menos, son menos felices y se comportan de manera inapropiada), en los dos grupos de maltrato. No obstante, no encontraron diferencias relativas al rendimiento escolar.

Los rechazados, por su parte, fueron caracterizados por los profesores con un patrón de conducta claramente desadaptativo. Según estos los rechazados presentaron, frente a los preferidos, por un lado más problemas de conducta, depresión y ansiedad; por otro, un rendimiento escolar más bajo y características adaptativas más pobres.

Respecto a la segunda hipótesis, relativa a las percepciones de los propios sujetos sobre sí mismos, la condición del *rechazo* sociométrico cumplió la hipótesis, pero no la condición de *maltrato*. Los niños maltratados y los que presenciaron violencia no se percibieron diferentes a sus compañeros de clase ni en autoconcep-

to ni en lugar de control. Los rechazados, en cambio, se describieron como más ansiosos/depresivos, con un autoconcepto positivo más bajo y un mayor autoconcepto negativo, que los preferidos. Cabe pensar que la explicación de la existencia de estas diferencias en autopercepción originada por el rechazo y no por el maltrato se deba a que la percepción de los propios sujetos y la percepción de los iguales tienen como base común la conducta manifiesta. La percepción de los iguales (también la de los maestros) de la conducta cotidiana de sus compañeros es el fundamento de las preferencias y rechazos que se expresan en las elecciones sociométricas (base para la formación de los grupos sociométricos). Las elecciones sociométricas expresan así la reputación que cada niño tiene en la clase, reputación que revierte sobre la autopercepción que los propios sujetos tienen de sí mismos, configurándola en gran medida.

En cualquier caso, el hecho a destacar es que los rechazados se perciben de modo diferente a los aceptados. Por un lado, como más ansiosos y depresivos, y por otro, en la línea de esta argumentación, mostrando problemas relativos al autoconcepto, una variable fuertemente influida por la opinión que los demás tienen de uno. Puesto que esta explicación se presenta como la hipótesis potencialmente más plausible para arrojar luz sobre estos resultados, y aquellos otros considerados como los más importantes de esta investigación (esto es, la condición de ser rechazado por los iguales tiene un mayor peso que la condición maltrato), se volverá brevemente sobre este aspecto.

La tercera hipótesis, relacionada con una competencia social más pobre en niños maltratados y rechazados, medida a través de las elecciones sociométricas recibidas, la asertividad y la generación de respuestas alternativas a problemas inter-

personales hipotéticos, no se comprobó en este trabajo. Respecto a la competencia para resolver problemas interpersonales, los maltratados físicamente manifestaron un número menor de soluciones alternativas que los otros dos grupos quedando cerca del nivel de significación. Sin embargo, en el caso de los grupos sociométricos no apareció ningún tipo de diferencias. Esta hipótesis no quedó totalmente comprobada, situándose este resultado en la línea de investigaciones previas en las que se encontraron resultados mixtos. Una explicación tentativa es que la prueba de *pensamiento alternativo* utilizada, puede no estar evaluando lo que el niño hace realmente en las situaciones interpersonales, sino el conocimiento social que a través de diversas circunstancias de aprendizaje o escolarización, el niño (ya sea maltratado, rechazado, aceptado, etc.) ha adquirido. De todos modos, puesto que estos aspectos han sido evaluados mediante autoinformes, queda la duda, de acuerdo con hallazgos e interpretaciones de investigaciones previas, sobre la adecuación del uso de autoinformes en la infancia.

Por último, el rechazo sociométrico frente a la condición de maltrato se nos presenta como la variable que más diferencias significativas arrojó, explicando un mayor porcentaje de la varianza. Es posible pensar, sin embargo, que este hecho, si bien es importante, no debería ser enfatizado en tanto no se disponga de más evidencias. No es de extrañar este resultado si, como se decía anteriormente, la condición de rechazado es algo muy cercano y cotidiano tanto para los profesores como para los alumnos. Puesto que las evaluaciones de los profesores y los alumnos se basan en las conductas diarias de los niños en el colegio, no es de extrañar el alto acuerdo que existe entre profesores y alumnos respecto a la conducta externalizada, característica esencial de los recha-

zados. Esto mismo podría aplicarse al maltrato (Feldman et al., 1995) y, por idénticas razones, se esperaba que profesores e iguales, basados en sus observaciones e interacciones diarias, lograrían diferenciar a los maltratados físicamente y a los de violencia de los no maltratados, y a estos de los rechazados. Sin embargo, la condición de maltratado (físicamente y con violencia familiar) parece ser algo más lejano y más difícilmente aprehensible a través de la conducta de los niños si se lo compara con el rechazo. Debido a las repercusiones que estos resultados supondrían para la investigación y adopción de medidas preventivas (la violencia familiar como condición más grave que el maltrato físico y el rechazo como más grave que el maltrato) son necesarias investigaciones posteriores diseñadas expresamente para poner a prueba estos aspectos.

Conclusión

El presente trabajo pone de manifiesto que ser maltratado, físicamente o presenciar violencia en el hogar, y ser rechazado por los iguales lleva asociado una serie de resultados negativos. Estos incluyen aspectos como síntomas de ansiedad, depresión, problemas de conducta, bajo rendimiento escolar, características adaptativas deficientes, autoconcepto negativo, lugar de control externo, ser menos elegidos para trabajar (puede que también para jugar) o un pensamiento alternativo deficiente. De las tres fuentes de información empleadas, la que sirve mejor a los propósitos de descripción de los grupos de esta investigación fue la de los maestros; en cambio, apenas contribuyó a este objetivo la de los propios sujetos. Los iguales como fuente de información tuvieron un importante valor para fines de clasificación, que puede optimizarse añadiendo elementos para la descripción. Las características descripti-

vas halladas, no sólo cuestionan la adaptación actual de los niños, sino que todas ellas están consideradas como factores de alto riesgo para presentar psicopatología en el futuro. De ahí la importancia de desarrollar estrategias paliativas y de prevención para estos grupos. No obstante, antes de concluir definitivamente que prevenir *violencia familiar* conlleva un pa-

trón más desadaptativo que *ser maltratado físicamente*, y *ser rechazado* más que ser maltratado (en sus dos modalidades), se necesitan más investigaciones específicas y que superen limitaciones como las encontradas aquí, derivadas principalmente del empleo de pruebas de autoinforme, con vistas a la generalización de estos resultados.

Referencias

- Achenbach, T.M. y Edelbrock, C. S. (1986). *Manual for the Child Behavior Checklist-TRF*. Burlington: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Allen, D.M. y Tarnowski, K. J. (1989). Depressive characteristics of physically maltreated children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 17, 1-11.
- Ammerman, R.T., Cassisi, J. E., Hersen, M. y Van Hasselt, V.B. (1986). Consequences of physical abuse and neglect in children. *Clinical Psychology Review*, 6, 291-310.
- Asher, S.R. y Coie, J.D. (1990). *Peer rejection in childhood*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Asher, S. R. y Dodge, K. A. (1986). Identifying children who are rejected by their peers. *Developmental Psychology*, 22, 444-449.
- Cicchetti, D., Lynch, M., Shonk, S. y Manly, J.T. (1992). An organizational perspective on peer relations in maltreated children. En R.D. Parke y G.W. Ladd (Eds.), *Family-peer relationships: modes of linkage* (pp. 345-383). Hillsdale, NJ: LEA.
- Conaway, L.P. y Hansen, D.J. (1989). Social behavior of physically abused and neglected children: A critical review. *Clinical Psychology Review*, 9, 627-652.
- Dodge, K.A., Bates, J.E. y Pettit, G.S. (1994). Effects of physical maltreatment on the development of peer relations. *Development and Psychopathology*, 6, 43-55.
- Downey, G. y Walker, E.F. (1989). Social cognition and adjustment in children at risk for psychopathology. *Developmental Psychology*, 25, 835-845.
- Feldman, R.S., Salzinger, S., Rosario, M., Alvarado, L., Caraballo, L. y Hammer, M. (1995). Parent, teacher, and peer ratings of physically abused and nonmaltreated children's behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 23, 317-334.
- Gallardo, J. A. (1994). *Impacto del maltrato físico sobre el ámbito socioafectivo en niños de status bajo y edad escolar*. Tesis doctoral, microficha núm. 96. Málaga: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- Haskett, M.E. (1990). Social problem solving skills of young physically abused children. *Child Psychiatry and Human Development*, 21, 109-118.
- Hurley, D.J. y Jaffe, P. (1990). Children's observations of violence II: clinical implications for children's mental health professional. *Canadian Journal of Psychiatry*, 35, 471-476.
- Jaffe, P., Wolfe, D., Wilson, S. y Zark, L. (1986). Similarities in behavioral and social maladjustment among child victims and witnesses to family violence. *American Journal of Orthopsychiatry*, 56, 142-146.
- Lamphear, V.S. (1985). The impact of maltreatment on children's psychosocial adjustment: A review of the research. *Child Abuse and Neglect*, 9, 251-263.
- Levendosky, A. A., Okun, A. y Parker, J.G. (1995). Depression and maltreatment as predictors of social competence and social problem-solving skills in school-age children. *Child Abuse and Neglect*, 19, 1183-1195.
- Malinosky-Rummel, R. y Hansen, D. (1993). Long-term consequences of childhood phy-

- sical abuse. *Psychological Bulletin*, 114, 68-79.
- Martorell, M. C. (1983). *Cuestionario de Autoconcepto (A-2)*. Presentado en el II Congreso de Evaluación Psicológica, Madrid.
- Michelson, L., Sugai, D. P., Wood, R. P. y Kazdin, A. E. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia: Evaluación y tratamiento*. Barcelona: Martínez Roca (Orig., 1983).
- Mueller, N. y Silverman, N. (1989). Peer relation in maltreated children. En D. Cicchetti y V. Carlson (Eds.), *Child maltreatment: Theory and research on the causes and consequences of child abuse and neglect* (pp. 529-578). Nueva York: Cambridge University Press.
- Newcomb, A. F., Bukowski, W. M. y Pattee, L. (1993). Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 1, 99-128.
- Nowicki, J. y Strickland, B. R. (1973). A locus of Control Scale for Children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 49, 148-154.
- Parker, J. G., y Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.
- Prino, C.T. y Peyrot, M. (1994). The effect of child physical abuse and neglect on aggressive, withdrawn, and prosocial behavior. *Child Abuse and Neglect*, 18, 871-884.
- Salzinger, S., Feldman, R. S., Hammer, M. y Rosario, M. (1993). The effects of physical abuse on children's social relationships. *Child Development*, 64, 169-187.
- Tabachnick, B. G. y Fidell, L. S. (1989). *Using multivariate statistics*. New York: Harper Collins Publishers, Inc.
- Toth, S.L., Manly, J. y Cicchetti, D. (1992). Child maltreatment and vulnerability to depression. *Development and Psychopathology*, 4, 97-112.
- Walker, E.F. y Downey, G. (1990). The effects of familial risk factors on social-cognitive abilities in children. *Child Psychiatry and Human Development*, 20, 253-267.
- Wodarski, J.S., Kurtz, P. D., Gaudin, J.M. y Howing, P.T. (1990). Maltreated and the school age child: Major academic, socioemotional, and adaptive outcome. *Social Work*, 35, 506-513.
- Wolfe, D.A. y Mosk, M.D. (1983). Behavioral comparisons of children from abusive and distressed families. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 51, 702-708.

Aceptado el 13 de junio de 1996