Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid



Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid

Estudios e Investigaciones 2002



Esta versión forma parte de la Biblioteca Virtual de la **Comunidad de Madrid** y las condiciones de su distribución y difusión se encuentran amparadas por el marco legal de la misma.

www.madrid.org/publicamadrid

Edita: EL DEFENSOR DEL MENOR EN LA COMUNIDAD DE MADRID

Depósito Legal: M-49.655-2003
Imprime: SOLANA E HIJOS, A.G., S.A.
C/ San Alfonso, 26. La Fortuna (Leganés)

ÍNDICE

Páginas

PRESENTACIÓN 23

SEGURIDAD INFANTIL Y COSTUMBRES DE LOS MENORES EN INTERNET 31

1. CARACTERÍSTICAS DEL ESTUDIO 33

1.1. *Justificación del Estudio* 34

1.2. *Objetivos* 34

1.3. *Realización* 34

1.4. *Muestra* 34

1.5. *Duración* 34

1.6. *Variables y correlaciones* 34

2. ESTUDIO POR EDADES 35

2.1. *Los niños de 10 años* 35

2.1.1. Objetivo de la conexión 35

2.1.2. Frecuencia y duración de las conexiones 37

2.1.3. Lugares desde los que se realiza el acceso 37

2.1.4. Facilidad/dificultad de manejo de la herramienta 38

2.1.5. Frecuencia de acceso a contenidos inconvenientes 39

2.1.6. Costumbres y preferencias en la utilización de los chats 39

2.1.7. Conductas y situaciones de riesgo en los chats 41

2.1.8. Nivel de conocimiento sobre las normas de seguridad 42

2.1.9. Utilización de ordenadores con sistema de filtrado 43

2.1.10. El menor como posible víctima de acoso 43

Páginas

2.1.11. El menor como posible protagonista de conductas delictivas 44
2.1.12. Adicción a internet 44
2.1.13. Adicción a los videojuegos 44
2.2. *Los niños de 11 años* 45
2.2.1. Objetivo de la conexión 45
2.2.2. Frecuencia y duración de las conexiones 46
2.2.3. Lugares desde los que se realiza el acceso 47
2.2.4. Facilidad/dificultad de manejo de la herramienta 47
2.2.5. Frecuencia de acceso a contenidos inconvenientes 48
2.2.6. Costumbres y preferencias en la utilización de los chats 49
2.2.7. Conductas y situaciones de riesgo en los chats 50
2.2.8. Nivel de conocimiento sobre las normas de seguridad 51
2.2.9. Utilización de ordenadores con sistema de filtrado 52
2.2.10. El menor como posible víctima de acoso 52
2.2.11. El menor como posible protagonista de conductas delictivas 53
2.2.12. Adicción a internet 53
2.2.13. Adicción a los vídeojuegos 53
2.3. *Los niños de 12 años* 53
2.3.1. Objetivo de la conexión 53
2.3.2. Frecuencia y duración de las conexiones 55
2.3.3. Lugares desde los que se realiza el acceso 55
2.3.4. Facilidad/dificultad de manejo de la herramienta 56
2.3.5. Frecuencia de acceso a contenidos inconvenientes 57
2.3.6. Costumbres y preferencias en la utilización de los chats 57
2.3.7. Conductas y situaciones de riesgo en los chats 58
2.3.8. Nivel de conocimiento sobre las normas de seguridad 60
2.3.9. Utilización de ordenadores con sistema de filtrado 60
2.3.10. El menor como posible víctima de acoso 60
2.3.11. El menor como posible protagonista de conductas delictivas 61
2.3.12. Adicción a internet 61
2.3.13. Adicción a los videojuegos 61

Páginas

2.4. *Los niños de 13 años* 62
2.4.1. Objetivo de la conexión 62
2.4.2. Frecuencia y duración de las conexiones 63
2.4.3. Lugares desde los que se realiza el acceso 64
2.4.4. Facilidad/dificultad de manejo de la herramienta 64
2.4.5. Frecuencia de acceso a contenidos inconvenientes 65
2.4.6. Costumbres y preferencias en la utilización de los chats 66
2.4.7. Conductas y situaciones de riesgo en los chats 67
2.4.8. Nivel de conocimiento sobre las normas de seguridad 68
2.4.9. Utilización de ordenadores con sistema de filtrado 68
2.4.10. El menor como posible víctima de acoso 69
2.4.11. El menor como posible protagonista de conductas delictivas 69
2.4.12. Adicción a internet 69
2.4.13. Adicción a los videojuegos 70
2.5. *Los niños de 14 años* 70
2.5.1. Objetivo de la conexión 70
2.5.2. Frecuencia y duración de las conexiones 71
2.5.3. Lugares desde los que se realiza el acceso 72
2.5.4. Facilidad/dificultad de manejo de la herramienta 72
2.5.5. Frecuencia de acceso a contenidos inconvenientes 73
2.5.6. Costumbres y preferencias en la utilización de los chats 74
2.5.7. Conductas y situaciones de riesgo en los chats 75
2.5.8. Nivel de conocimiento sobre las normas de seguridad 76
2.5.9. Utilización de ordenadores con sistema de filtrado 76
2.5.10. El menor como posible víctima de acoso 77
2.5.11. El menor como posible protagonista de conductas delictivas 77
2.5.12. Adicción a internet 77
2.5.13. Adicción a los videojuegos 78
2.6. *Los niños de 15 años* 78
2.6.1. Objetivo de la conexión 78
2.6.2. Frecuencia y duración de las conexiones 79

Páginas

2.6.3. Lugares desde los que se realiza el acceso 79
2.6.4. Facilidad/dificultad de manejo de la herramienta 80
2.6.5. Frecuencia de acceso a contenidos inconvenientes 81
2.6.6. Costumbres y preferencias en la utilización de los chats 82
2.6.7. Conductas y situaciones de riesgo en los chats 83
2.6.8. Nivel de conocimiento sobre las normas de seguridad 84
2.6.9. Utilización de ordenadores con sistema de filtrado 85
2.6.10. El menor como posible víctima de acoso 85
2.6.11. El menor como posible protagonista de conductas delictivas 85
2.6.12. Adicción a internet 86
2.6.13. Adicción a los videojuegos 86
2.7. *Los niños de 16 años* 86
2.7.1. Objetivo de la conexión 86
2.7.2. Frecuencia y duración de las conexiones 87
2.7.3. Lugares desde los que se realiza el acceso 88
2.7.4. Facilidad/dificultad de manejo de la herramienta 88
2.7.5. Frecuencia de acceso a contenidos inconvenientes 89
2.7.6. Costumbres y preferencias en la utilización de los chats 90
2.7.7. Conductas y situaciones de riesgo en los chats 91
2.7.8. Nivel de conocimiento sobre las normas de seguridad 92
2.7.9. Utilización de ordenadores con sistema de filtrado 92
2.7.10. El menor como posible víctima de acoso 93
2.7.11. El menor como posible protagonista de conductas delictivas 94
2.7.12. Adicción a internet 94
2.7.13. Adicción a los videojuegos 94
2.8. *Los niños de 17 años* 94
2.8.1. Objetivo de la conexión 94
2.8.2. Frecuencia y duración de las conexiones 96
2.8.3. Lugares desde los que se realiza el acceso 96
2.8.4. Facilidad/dificultad de manejo de la herramienta 97
2.8.5. Frecuencia de acceso a contenidos inconvenientes 97

Páginas

2.8.6. Costumbres y preferencias en la utilización de los chats 98
2.8.7. Conductas y situaciones de riesgo en los chats 99
2.8.8. Nivel de conocimiento sobre las normas de seguridad 101
2.8.9. Utilización de ordenadores con sistema de filtrado 101
2.8.10. El menor como posible víctima de acoso 101
2.8.11. El menor como posible protagonista de conductas delictivas 102
2.8.12. Adicción a internet 102
2.8.13. Adicción a los videojuegos 102

3. ESTUDIO COMPARATIVO POR EDADES 102
3.1. Objetivo de la conexión..... 102
3.2. Frecuencia y duración de las conexiones 105
3.3. Lugares desde los que se realiza el acceso 106
3.4. Facilidad/dificultad de manejo de la herramienta 108
3.5. Frecuencia de acceso a contenidos inconvenientes 110
3.6. Costumbres y preferencias en la utilización de los chats 113
3.7. Conductas y situaciones de riesgo en los chats 114
3.8. Nivel de conocimiento sobre las normas de seguridad 118
3.9. Utilización de ordenadores con sistema de filtrado 119
3.10. El menor como posible víctima de acoso 120
3.11. El menor como posible protagonista de conductas delictivas 121
3.12. Adicción a internet 121
3.13. Adicción a los videojuegos 121

4. ESTUDIO COMPARATIVO POR SEXOS 122
4.1. Objetivo de la conexión 122
4.2. Frecuencia y duración de las conexiones 123
4.3. Lugares desde los que se realiza el acceso 124
4.4. Facilidad/dificultad de manejo de la herramienta 124
4.5. Frecuencia de acceso a contenidos inconvenientes 124
4.6. Costumbres y preferencias en la utilización de los chats 125
4.7. Conductas y situaciones de riesgo en los chats 126
4.8. Nivel de conocimiento sobre las normas de seguridad 126

Páginas

4.9. Utilización de ordenadores con sistema de filtrado 126
4.10. El menor como posible víctima de acoso 126
4.11. El menor como posible protagonista de conductas delictivas 126
4.12. Adicción a internet 127
4.13. Adicción a los videojuegos 127
5. CORRELACIONES MÁS IMPORTANTES 127
5.1. El menor como adicto a internet: características 127
5.2. El menor que acude a citas a ciegas: características 129
5.3. Impacto de los filtros en la navegación del menor 130
6. CONCLUSIONES POSITIVAS DEL ESTUDIO 130
7. PROBLEMAS DETECTADOS 132
8. PROPUESTAS 136

VIOLENCIA Y COMUNICACIÓN 141

1. APROXIMACIÓN TEÓRICA A LOS EFECTOS DE LA VIOLENCIA TELEVISIVA EN LA INFANCIA 143
1.1. La violencia en televisión. Usos y funciones 145
1.1.1. Sujetos afectados por la violencia en televisión. Atracción hacia la violencia en la pequeña pantalla 145
1.1.2. ¿Por qué sigue programándose violencia? 147
1.1.3. ¿Qué esperan los niños de la televisión? Las funciones de la televisión para la infancia 148
1.1.4. Cuantificación de la violencia que los niños ven en la televisión: El caso español 152
1.2. Efectos de la violencia televisiva en la infancia 153
1.2.1. Primeras investigaciones sobre los efectos de la violencia televisiva en la infancia 153
1.2.2. Los efectos de la programación violenta en el comportamiento de los niños .. 155
1.2.3. Los efectos emocionales o afectivos de la violencia televisiva en la infancia 162
1.2.4. Otras aportaciones de interés sobre los efectos de la violencia televisiva 169
1.2.5. Los dibujos animados y su influencia en el comportamiento agresivo infantil 171
1.3. Ayudar a los niños a tratar con la violencia en televisión 172

Páginas

2. ESTUDIO EMPÍRICO SOBRE LOS EFECTOS DE LOS PROGRAMAS VIOLENTOS DE TELEVISIÓN EN LOS NIÑOS DE LA COMUNIDAD DE MADRID 175

2.1. Objetivos de la investigación 177

2.2. Metodología 178

2.1.1. Selección y determinación de la muestra 178

2.2.2. Selección y elaboración de las herramientas de investigación 180

2.2.3. Selección de los programas de televisión para el trabajo de campo 181

2.2.4. Elaboración del cuestionario 183

2.2.5. Pretest 184

2.2.6. Trabajo de campo 184

2.3. Estructura del cuestionario 185

3. RESULTADOS DEL ESTUDIO EMPÍRICO SOBRE LOS EFECTOS DE LOS PROGRAMAS VIOLENTOS DE TELEVISIÓN EN LOS NIÑOS DE LA COMUNIDAD DE MADRID 189

3.1. Desarrollo y análisis de los datos obtenidos. Primera parte del cuestionario .. 189

3.1.1. Los hábitos televisivos 190

3.1.2. La relación desarrollo intelectual-hábitos televisivos 194

3.1.3. Los videojuegos y/o juegos de ordenador 196

3.1.4. Características agresivas de los niños 198

3.1.5. Incidencia subconsciente de la violencia televisiva 202

3.1.6. Primeras conclusiones sobre los hábitos televisivos y la personalidad agresiva de la muestra 202

3.1.7. Tipos de programas violentos/no violentos 204

3.2. Desarrollo y análisis de los datos obtenidos. Segunda parte del cuestionario 205

3.2.1. Atracción hacia determinados programas de televisión 205

3.2.2. Percepción de la violencia televisiva 207

3.2.3. El aprendizaje de modelos conductuales mostrados en televisión 208

3.2.4. Efectos imitación. Los niños imitan modelos de conducta presentados en televisión 210

3.2.5. Reacción ante los programas violentos de la televisión 211

3.2.6. La violencia como medio de conseguir objetivos y solucionar conflictos .. 213

3.2.7. Deseos de vivir en un mundo a imagen del expuesto en televisión .. 214

3.2.8. Los efectos de la identificación con los personajes televisivos 216

Páginas

4. CONCLUSIONES 220

4.1. Sumario y conclusiones del trabajo empírico 225

BIBLIOGRAFÍA 230

SITUACIÓN ACTUAL DE LA ASISTENCIA EN SALUD MENTAL DE NIÑOS Y ADOLESCENTES EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE MADRID 233

1. INTRODUCCIÓN. ASPECTOS HISTÓRICOS 235

2. ASPECTOS HISTÓRICOS GENERALES DE LA ASISTENCIA EN SALUD MENTAL A NIÑOS Y ADOLESCENTES 236

3. ASPECTOS DIFERENCIALES DEL ABORDAJE EN SALUD MENTAL DE ADULTOS Y NIÑOS-ADOLESCENTES 238

4. METODOLOGÍA DE TRABAJO EN SALUD MENTAL DE NIÑOS Y ADOLESCENTES 240

5. LA ASISTENCIA EN SALUD MENTAL A NIÑOS Y ADOLESCENTES EN ESPAÑA. HISTORIA Y SITUACIÓN ACTUAL 241

6. ORGANIZACIÓN ASISTENCIAL EN LA C.A. DE MADRID. DIFICULTADES 245

7. DISPOSITIVOS ASISTENCIALES EN LA C.A. DE MADRID. RECURSOS HUMANOS 248

7.1. Atención ambulatoria 249

7.2. Hospitalización breve 252

7.3. Hospitalización parcial 253

8. NECESIDADES ASISTENCIALES. RETOS 254

8.1. Estrucuturas y niveles asistenciales 254

8.1.1. Principios generales 254

8.1.2. Niveles asistenciales 254

9. RETOS EN DOCENCIA. ¡LA ESPECIALIZACIÓN! 257

10. RETOS EN INVESTIGACIÓN 258

11. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES 259

TRASTORNOS DISOCIALES EN LA ADOLESCENCIA: ESTUDIO DE SU INCIDENCIA EN LA COMUNIDAD DE MADRID 261

1. INTRODUCCIÓN 263

2. FUNDAMENTOS DEL ESTUDIO 264

3. BASES TEÓRICAS DE LOS TRASTORNOS DISOCIALES 265

3.1. Definición y diagnóstico 265

3.2. Causas 270

Páginas

3.2.1. Propensión individual 270
3.2.2. Influencias sociales 278
3.2.3. Factores provocadores 284
3.3. Prevalencia y evolución 286
3.4. Tratamiento 288
4. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO 295
5. RESULTADOS 297
6. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS 299
7. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES TERAPÉUTICAS 303
BIBLIOGRAFÍA 305

ANÁLISIS DEL CONSUMO DE ALCOHOL POR LOS JÓVENES EN LA COMUNIDAD DE MADRID 307
1. INTRODUCCIÓN 309
1.1. Introducción 309
1.2. Equipo Investigador 310
1.3. Objetivos 310
1.4. Metodología 312
2. CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA 313
2.1. Sexo y edad de los encuestados 313
2.2. Unidades familiares 314
2.3. Clase social 314
2.4. Actividad desarrollada 315
3. OCIO Y TIEMPO LIBRE 316
3.1. Distribución del tiempo libre 317
3.2. Los amigos 320
3.3. Horarios de vuelta a casa 322
3.4. Dinero disponible 324
3.5. Satisfacción con el ocio y tiempo libre 325
4. DESCRIPCIÓN DEL "BOTELLÓN" 326
4.1. Planificación del "botellón" 326
4.2. El grupo de amigos 327

Páginas

4.3. Consumo de sustancias en el "botellón" 329
4.4. Gasto medio en el botellón 342
4.5. Motivos para beber alcohol 343
4.6. Aumento del consumo de alcohol en el "botellón" 345
4.7. Valoración de distintos aspectos relacionados con el alcohol y su consumo 348
5. INICIO 351
5.1. Inicio al consumo de alcohol 351
5.2. Inicio al "botellón" 361
6. MOTIVACIONES PARA ACUDIR AL "BOTELLÓN" 363
7. EFECTOS DEL CONSUMO DE ALCOHOL 367
7.1. Efectos del consumo de alcohol a corto plazo 367
7.2. Consecuencias derivadas del "botellón" 369
7.3. Opinión sobre los efectos negativos del "botellón" 371
8. RELACIONES CON LA FAMILIA Y EL ENTORNO 372
8.1. Percepción del consumo de alcohol en el entorno 372
8.2. Identificación con elementos del entorno 373
8.3. Permisividad familiar 375
9. ALTERNATIVAS AL FENÓMENO DEL "BOTELLÓN" 377
9.1. Reducción del consumo de alcohol 377
9.2. Alternativas al fenómeno del "botellón" 378
10. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES 378
10.1. Características sociodemográficas y tiempo libre 378
10.2. Descripción del "botellón" 379
10.3. Consecuencias del "botellón" 384
10.4. Alternativas 385
10.5. Propuestas de los autores del trabajo 386
ANEXO I: GUÍA DE LA OBSERVACIÓN PARTICIPANTE 391
ANEXO II: CUESTIONARIO 392
LA INTEGRACIÓN DE LOS MENORES DE ORIGEN EXTRAJERO EN LA COMUNIDAD DE MADRID 399
PRESENTACIÓN 401
AGRADECIMIENTOS 403

Páginas

PRIMERA PARTE: PLANTEAMIENTO, MARCO CONCEPTUAL Y CONTEXTUALIZACIÓN 404

1. PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO 404
   - 1.1. Génesis y encuadre de la investigación 404
   - 1.2. Motivaciones y punto de partida 405
   - 1.3. Objetivos del estudio 406
   - 1.4. Delimitación del sujeto de estudio 407
   - 1.5. Planteamiento y estado de la cuestión 408
   - 1.6. El proceso de investigación: metodología, técnicas y equipo 411
2. ELEMENTOS CONCEPTUALES DE REFERENCIA 411
   - 2.1. De los condicionantes estructurales a las prácticas de los actores 412
   - 2.2. De las necesidades a sus satisfactores 413
   - 2.3. La relación entre lo jurídico y lo social en materia de derechos del niño 415
   - 2.4. La construcción de la diferencia, identidad y pertenencia en el marco de la inmigración 415
   - 2.5. El desarrollo infantil y la socialización diferenciada 416
     - 2.5.1. Desarrollo infantil 416
     - 2.5.2. Socialización diferenciada 417
3. LOS MENORES DE ORIGEN EXTRANJERO: UN ENSAYO DE CARACTERIZACIÓN .. 418
   - 3.1. Aclaración terminológica (o la importancia de las palabras) 419
   - 3.2. Similitudes con la infancia de la sociedad receptora 420
   - 3.3. Especificidad de los menores extranjeros 421
   - 3.4. Diversidad dentro del propio colectivo 423
     - 3.4.1. Factores comunes de diferenciación 424
     - 3.4.2. Factores específicos de diferenciación interna 425
4. HIJOS DE INMIGRANTES EN LA COMUNIDAD DE MADRID 427
   - 4.1. Dimensionamiento y aproximación cuantitativa 427
     - 4.1.1. Población extranjera 428
     - 4.1.2. Extranjeros < de 18 años en la C. de Madrid 432
     - 4.1.3. Datos de escolarización en la C. de Madrid 434
   - 4.2. Legislación en materia de infancia y adolescencia de aplicación en la Comunidad de Madrid 439
   - 4.3. Los menores extranjeros en el Plan Regional de Inmigración 441

Páginas

SEGUNDA PARTE. LOS DERECHOS DEL NIÑO Y LA REALIDAD SOCIAL DE LA INFANCIA DE ORIGEN EXTRANJERO 443

5. DEFINICIÓN DE NIÑO Y PRINCIPIOS RECTORES DE ACTUACIÓN 443

5.1. Definición de niño y aplicación de los derechos 443

5.2. No discriminación 445

5.3. Interés superior del niño 448

5.4. La participación y respeto a la opinión del niño 452

6. DERECHOS Y LIBERTADES CIVILES 453

6.1. La identidad y su documentación: nombre, nacionalidad y vínculos familiares 453

6.2. Libertad de expresión y acceso a una información adecuada 458

6.3. Libertad de pensamiento, conciencia y religión 459

6.4. Asociación y reunión 460

6.5. Protección a la vida privada 461

7. EL MARCO FAMILIAR 462

7.1. Convivencia familiar y reunifación 462

7.2. Traslados y retenciones ilícitas 465

8. SALUD Y BIENESTAR 466

8.1. Acceso a la salud y los servicios médicos 466

8.2. Seguridad Social 469

9. EDUCACIÓN, OCIO Y ACTIVIDADES CULTURALES 471

9.1. Educación 471

9.2. Ocio y actividades culturales 474

9.3. Respeto a las minorías 475

10. SITUACIONES ESPECIALES DE PROTECCIÓN 475

10.1. Malos tratos y abuso sexual 475

10.2. Trabajo infantil 476

10.3. Drogas 478

10.4. Explotación sexual 479

10.5. Tráfico, trata y venta de niños 480

11. MENORES INFRACTORES 481

11.1. Administración de justicia y privación de libertad 481

Páginas

TERCERA PARTE: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES 481

12. SÍNTESIS DE RESULTADOS 481

13. RECOMENDACIONES 486

ANEXOS.

I. Fuentes estadísticas consultadas 495

II. Textos legales de referencia 497

III. Guión de la entrevista semiestructurada 499

IV. Relación de entrevistados 511

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 513

DINÁMICAS FAMILIARES, ORGANIZACIÓN DE LA VIDA COTIDIANA Y DESARROLLO INFANTIL Y ADOLESCENTE EN FAMILIAS HOMOPARENTALES 519

1. FUNDAMENTACIÓN 522

2. MÉTODO 525

2.1. Muestra 525

2.2. Instrumentos y Procedimiento 531

2.2.1. Estudio del contexto familiar 531

2.2.2. Evaluación del ajuste y desarrollo de los menores 534

3. RESULTADOS 536

3.1. ¿Cómo desempeñan gays y lesbianas sus roles parentales y qué hogares configuran para sus hijos e hijas? 537

3.1.1. Autoestima de padres y madres 537

3.1.2. Salud mental de padres y madres 537

3.1.3. Roles de género de padres y madres 538

3.1.4. Principios y valores educativos de padres y madres 539

3.1.5. Ideas evolutivo-educativas de padres y madres 539

3.1.6. Estilos educativos de padres y madres 542

3.2. ¿Cómo es la dinámica de relaciones dentro de las familias homoparentales? 543

3.2.1. Características de la relación de pareja 543

3.2.2. Distribución de tareas dentro de la pareja 544

3.2.3. Ajuste y satisfacción en la pareja 546

3.2.4. Relaciones entre madres o padres con sus hijos o hijas 546

3.2.5. Relaciones de estos chicos y chicas con las parejas de sus madres 548

Páginas

3.2.6. Funcionamiento familiar percibido por padres o madres 550
3.2.7. Funcionamiento familiar percibido por hijos o hijas 551
3.3. ¿Cómo es el entorno social de estas familias: son familias aisladas o integradas en la sociedad? 552
3.3.1. Red social de las familias homoparentales 553
3.3.2. Apoyo social percibido por las familias homoparentales 555
3.3.3. Relación con familias de origen 555
3.4. ¿Cómo es la vida cotidiana de las chicas y chicos que viven con madres lesbianas o padres gays? 556
3.4.1. Vida cotidiana 557
3.4.2. Actividades 557
3.5. ¿Cómo es el desarrollo y ajuste psicológico de las chicas y chicos que viven con madres lesbianas o padres gays? 559
3.5.1. Competencia académica de chicos y chicas 559
3.5.2. Competencia social de chicos y chicas 560
3.5.3. Ideas con respecto a la diversidad social 561
3.5.4. Autoestima de chicos y chicas 562
3.5.5. Roles de género 563
3.5.6. Ajuste emocional y comportamental de niños y niñas 565
3.5.7. Integración y aceptación social de los chicos y chicas 566
4. CONCLUSIONES 568
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 577
ANEXOS 582

PRESENTACIÓN

PRESENTACIÓN

La realización de estudios e investigaciones de relevancia y significación en materia de menores representa una de las funciones más importantes que la Ley 5/1996, de 8 de julio, encomienda al Defensor del Menor, enmarcada en la competencia que señala su responsabilidad para "desarrollar acciones que le permitan conocer las condiciones en que los menores de edad ejercen sus derechos, los adultos los respetan y la comunidad los conoce". En tal sentido, el Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid, como Alto Comisionado de la Asamblea, encomienda cada año distintos estudios e investigaciones sobre asuntos de interés manifiesto para los niños y jóvenes de la región.

Como en años anteriores, durante 2002 se han abordado contenidos de gran repercusión social sobre los que se ha considerado pertinente ahondar desde parámetros de investigación teórica y/o aplicada.

Los estudios e investigaciones realizados durante el año 2002 reflejados en el presente texto han sido los siguientes:

1. **Seguridad infantil y costumbres de los menores en internet.**
2. **Violencia y medios de comunicación: el impacto de la violencia televisiva en la infancia de la Comunidad de Madrid.**
3. **Situación actual de la asistencia en salud mental de niños y adolescentes en la Comunidad de Madrid.**
4. **Trastornos disociales en la adolescencia: estudio de su incidencia en la Comunidad de Madrid.**
5. **Análisis del consumo de alcohol por los jóvenes en la Comunidad de Madrid.**
6. **La integración de los menores de origen extranjero en la Comunidad de Madrid.**
7. **Dinámicas familiares, organización de la vida cotidiana y desarrollo infantil y adolescente en familias homoparentales.**

1. SEGURIDAD INFANTIL Y COSTUMBRES DE LOS MENORES EN INTERNET

Este estudio, encargado a la Asociación contra la pornografía infantil (A.C.P.I.), ha pretendido determinar el nivel de seguridad de los menores en el empleo de internet, así como todas aquellas costumbres posiblemente asociadas o relacionadas.

Según los autores de la investigación, los últimos estudios realizados sobre empleo y medios de comunicación señalan que el 25,3% de los niños entre 8 y 13 años de edad navega por internet, cuando en 1998 este porcentaje era solo del 2%. El referido procentaje de utilización de la red por parte de los menores citados alcanza la cifra del 50,5% en el tramo de edad de 14 a 19 años. Parece razonable considerar, pues, el vertiginoso incremento de los niveles de utilización y navegación por internet, convirtiéndose ésta en una herramienta manejada fundamentalmente por menores de edad, ya que solo el 22,2% de los adultos la utiliza.

Hoy en día, se hace, pues, necesario, tal vez más necesario que nunca, determinar las costumbres y usos de estos menores en el empleo de internet, así como conocer su exposición ante los diferentes riesgos e impactos negativos que el uso indiscriminado, inadecuado o abusivo de las tecnologías de la información puede acarrear. Por otra parte, tal como exponen asimismo los autores, la expansión de la pornografía infantil y la utilización de la red por parte de muchos pedófilos como un espacio singular e idóneo para tomar contacto con menores de edad, ponen de relieve la urgencia y pertinencia de la realización de estudios sobre los contenidos que son de referencia.

2. VIOLENCIA Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN: EL IMPACTO DE LA VIOLENCIA TELEVISIVA EN LA INFANCIA DE LA COMUNIDAD DE MADRID

La necesidad de investigar sobre los contenidos televisivos y su influencia en el ámbito educativo y de desarrollo de niños, adolescentes y jóvenes debe considerarse una prioridad de naturaleza singular en cualquier marco programático que identifique sus objetivos en clave de defensa de los derechos de los menores en la sociedad actual.

La televisión ha sido objeto de preocupación, estudio y análisis por parte de un número significativo de científicos sociales, educadores, políticos y padres. Una de las causas más relevantes de tan peculiar preocupación es, sin duda, la necesidad de conocer en profundidad la influencia y efectos que la programación violenta, y su visualización, puede tener en los receptores, especialmente si éstos son menores de edad.

El objetivo de la presente investigación, encargada a los expertos en la materia y profesores universitarios María del Carmen García Galera y José Antonio Ruiz San Román, ha sido efectuar, por un lado, un análisis objetivo de las principales teorías e investigaciones desarrolladas en el campo de los impactos y consecuencias que ejercen los medios de comunicación de masas y, de modo específico, de aquellas realizadas en torno a la influencia de la violencia televisiva en los niños. Por otra parte, la investigación que es de referencia ha pretendido analizar empíricamente la importancia de la televisión en el desarrollo cognitivo, afectivo y conductual de los niños de la Comunidad de Madrid, realizando para ello diferentes actuaciones de investigación en una muestra de 1137 niños y niñas en edades comprendidas entre 7 y 12 años, con el propósito de analizar en la práctica si la violencia observada en televisión afecta a las creencias, actitudes y comportamientos de los menores estudiados.

3. SITUACIÓN ACTUAL DE LA ASISTENCIA EN SALUD MENTAL DE NIÑOS Y ADOLESCENTES EN LA COMUNIDAD DE MADRID

La salud mental de niños y adolescentes preocupa de manera singular a las autoridades sanitarias de los países desarrollados. El incremento en la incidencia de trastornos de naturaleza mental en las pobla-

ciones de niños y adolescentes en las sociedades de nuestro entorno no hace sino ratificar y sancionar la necesidad de ahondar de manera seria y rigurosa en el afrontamiento administrativo, científico y terapéutico de una serie de trastornos que, ubicados en la franja de edad a la que se hace referencia, suponen hoy en día un auténtico foco de preocupación para profesionales de la psiquiatría, educadores y, por supuesto, padres.

El presente estudio, encargado al Dr. Javier San Sebastián Cabasés, nombrado profesional de la psiquiatría a nivel nacional e internacional, ilustra sobre una serie de significativos aspectos y ámbitos de investigación al respecto del tema en cuestión, tales como la introducción sobre aspectos históricos generales de la asistencia en salud mental a niños y adolescentes, la determinación de áreas diferencias de aborfaje en salud mental de adultos y niños-adolescentes, la concreción de criterios metodológicos de trabajo e intervención en salud mental en niños y adolescentes, la referencia precisa a la historia y situación actual de asistencia en salud mental a esta población en España y en la Comunidad de Madrid, la concreción de necesidades asistenciales y los retos actuales a desarrollar por las administraciones sanitarias, para concluir con una serie de conclusiones y recomendaciones *ad hoc* de singular importancia.

En el *cuerpo y entrañas* del estudio, la referencia precisa a la necesidad de configuración administrativa de la especialidad de psiquiatría infantil, elemento sustantivo y notable como eje desde el que situar las propuesta de mejora práctica en el desarrollo de las intervenciones y abordaje de la salud mental en niños y adolescentes.

4. TRASTORNOS DISOCIALES EN LA ADOLESCENCIA: ESTUDIO DE SU INCIDENCIA EN LA COMUNIDAD DE MADRID

El presente estudio ha sido encargado al Dr. José Luis de Dios de Vega, notable psiquiatra reconocido en España y fuera de nuestras fronteras, que ha contado como colaboradores con un selecto elenco de profesionales de la medicina, psiquiatría y psicología.

Tal como expresa el autor del estudio, los llamados ‘‘trastornos disociales’’, anteriormente denominados de manera habitual ‘‘trastornos de conducta’’, están empezando a adquirir en el mundo occidental un carácter de epidemia. Su incrmento es de tal magnitud y significatividad que no dista demasiado de desbordar los sistemas asistenciales de casi todos los países del entorno citado.

Circunstancia especialmente notable es que, además de observarse un incremento cuantitativo especialmente significativo, resulta notorio el importante grado de *conflictividad* evidenciado en el análisis de los síntomas asociados al referido síndrome o tipo de trastorno.

El estudio elaborado por el Dr. De Dios consta de varios apartados, entre los que cabe destacar, el estudio teórico de los trastornos disociales referidos a la infancia y la adolescencia, el análisis de prevalencia de este tipo de trastorno en la población adolescente de la Comunidad de Madrid y el cuerpo de conclusiones y recomendaciones subsiguientes a la imbricación de los referentes teóricos y empíricos expuestos.

5. ANÁLISIS DEL CONSUMO DE ALCOHOL POR LOS JÓVENES EN LA COMUNIDAD DE MADRID

Este estudio, encargado por la Institución a los Colegios Profesionales de Politólogos y Sociólogos, de Psicólogos y de Médicos de Madrid surge de la preocupación social evidenciada por la focalización del

ocio juvenil de fin de semana en el fenómeno conocido como ''botellón'', en el que los jóvenes presentan un consumo, en principio, abusivo de alcohol en parques, calles y plazas.

No puede obviarse ni minimizarse la relación entre el referido fenómeno y las consecuencias negativas del mismo, tales como el elevado consumo de alcohol y otras sustancias adictivas, los accidentes de tráfico, el incremento notable de molestias para el vecindario donde se desarrolla la referida actividad, el descuido notable del entorno urbano en la zona…

Se trata de un fenómeno que ocupa y preocupa a toda la sociedad. Disfrutar del ocio no tiene que ser sinónimo del corolario de conductas indeseables que se llevan a efecto en la ''puesta en escena'' del fenómeno objeto de análisis. Por todo ello, se ha entendido imprescindible ahondar en las claves conceptuales y prácticas del mismo, planteando este estudio como herramienta de recogida y análisis de toda aquella información relevante para conocer y, en lo posible, atajar el problema. La población objeto de estudio en la presente investigación son los jóvenes de 14 a 17 años que asisten a determinados lugares para ''celebrar el botellón'' durante las tardes y noches de viernes y sábados.

6. LA INTEGRACIÓN DE LOS MENORES DE ORIGEN EXTRANJERO EN LA COMUNIDAD DE MADRID

Este estudio ha sido encargado al Programa de Migración y Multiculturalidad de la Universidad Autónoma de Madrid y dirigido por los Profesores Carlos Giménez Romero y María Jesús Pérez Crespo. El estudio ha surgido de la preocupación compartida entre la Institución del Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid y el citado Programa ''Migración y Multiculturalidad'' de la U.A.M. por la necesidad de conocer las principales dificultades que los menores de origen extranjero encuentran en su proceso de integración social, con el fin de poder elaborar una serie de conclusiones, recomendaciones y actuaciones concretas que permitan facilitar la incorporación de estos niños y niñas a la sociedad en la que viven.

Tal como expresan los autores, el estudio ha permitido ampliar de manera notable el conocimiento sobre cómo se atienden las necesidades del sector citado de la infancia y adolescencia en la Comunidad de Madrid y sobre cómo se promueven y respetan los derechos de estos niños y niñas en diferentes ámbitos y contextos de desarrollo en su vida cotidiana.

El estudio traza sus coordenadas básicas de investigación desde la antropología, la psicología y el derecho, asentando sus principios y objetivos nucleares en parámetros de indagación cualitativa, sobre la base de la significatividad de los hechos y los discursos, de las situaciones vividas y de los procesos, y no exclusivamente de la representatividad cuantitativa y estadística de los datos.

7. DINÁMICAS FAMILIARES, ORGANIZACIÓN DE LA VIDA COTIDIANA Y DESARROLLO INFANTIL Y ADOLESCENTE EN FAMILIAS HOMOPARENTALES

El presente estudio ha sido llevado a efecto por el Colegio Oficial de psicólogos de Madrid y el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Sevilla. Ubicada la familia española en un proceso de profundas y sustantivas transformaciones, cuyo reflejo más evidente puede apreciarse en la diversificación de los modelos familiares que se desarrollan en nuestra sociedad en el momento actual, el estudio ha profundizado en la evaluación de la incidencia que sobre el desarrollo infantil y adolescente puede tener crecer en una familia homoparental. Las dudas sobre el tema en cues-

tión están siendo despejadas a partir de los resultados obtenidos en diferentes estudios realizados en países como Estados Unidos de América, el Reino Unido, Bélgica, Canadá o Suecia.

La necesidad de aclarar conceptos, ideas y, por encima de todo, desarrollos prácticos de vida y experiencias en nuestro país, han determinado la oportunidad de la realización del presente estudio que, en síntesis, ha pretendido dar adecuada respuesta a las siguientes cuestiones: ¿Cómo desempeñan gays y lesbianas sus roles parentales y qué hogares configuran para sus hijos e hijas? ¿Cómo es la dinámica de relaciones dentro de las familias homoparentales? ¿Cómo es el entorno social de estas familias? ¿Cómo es la vida cotidiana de estos chicos y chicas? ¿Cómo es el desarrollo y ajuste psicológico de los chicos y chicas que viven en la actualidad con madres lesbianas o padres gays?

El estudio se ha desarrollado con una muestra de 28 familias, con domicilio en la Comunidad de Madrid y Andalucía, y las edades de los chicos y chicas en los que se ha basado el estudio se sitúan entre los 3 y 16 años.

SEGURIDAD INFANTIL Y COSTUMBRES DE LOS MENORES EN INTERNET

SEGURIDAD INFANTIL Y COSTUMBRES DE LOS MENORES EN INTERNET

Estudio realizado para el DEFENSOR DEL MENOR por las organizaciones de protección de la infancia ACPI (ACCIÓN CONTRA LA PORNOGRAFÍA INFANTIL) y PROTEGELES

1. CARACTERÍSTICAS DEL ESTUDIO.—2. ESTUDIO POR EDADES.—2.1. *Los niños de 10 años.* 2.2. *Los niños de 11 años.* 2.3. *Los niños de 12 años*. 2.4. *Los niños de 13 años*. 2.5. *Los niños de 14 años*. 2.6. *Los niños de 15 años*. 2.7. Los niños de 16 años. 2.8. Los niños de 17 años.—3. ESTUDIO COMPARATIVO POR EDADES. 3.1. *Objetivo de la conexión*. 3.2. *Frecuencia y duración de las conexiones*. 3.3. *Lugares desde los que se realiza el acceso.* 3.4. *Facilidad/dificultad de manejo de la herramienta*. 3.5. *Frecuencia de acceso a contenidos inconvenientes.* 3.6. *Costumbres y preferencias en la utilización de los chats*. 3.7. *Conductas y situaciones de riesgo en los chats*. 3.8. *Nivel de conocimiento sobre las normas de seguridad.* 3.9. *Utilización de ordenadores con sistema de filtrado*. 3.10. *El menor como posible víctima de acoso.* 3.11. *El menor como posible protagonista de conductas delictivas.* 3.12. *Adicción a internet*. 3.13. Adicción a los videojuegos .—4. ESTUDIO COMPARATIVO POR SEXOS**.** 4.1. *Objetivo de la conexión*. 4.2. *Frecuencia y duración de las conexiones.* 4.3. *Lugares desde los que se realiza el acceso*. 4.4. *Facilidad/dificultad de manejo de la herramienta*. 4.5. *Frecuencia de acceso a contenidos inconvenientes*. 4.6. *Costumbres y preferencias en la utilización de los chats*. 4.7. *Conductas y situaciones de riesgo en los chats.* 4.8. *Nivel de conocimiento sobre las normas de seguridad.* 4.9. *Utilización de ordenadores con sistema de filtrado.* 4.10. *El menor como posible víctima de acoso.* 4.11. *El menor como posible protagonista de conductas delictivas.* 4.12. *Adicción a internet.* 4.13. *Adicción a los videojuegos.*—5. CORRELACIONES MÁS IMPORTANTES. 5.1. *El menor como adicto a internet: características.* 5.2. *El menor que acude a citas a ciegas: características.* 5.3. *Impacto de los filtros en la navegación del menor.* 6. CONCLUSIONES POSITIVAS DEL ESTUDIO.—7. PROBLEMAS DETECTADOS.—8. PROPUESTAS.

1. CARACTERÍSTICAS DEL ESTUDIO

1.1. Justificación del estudio

Los últimos estudios realizados sobre empleo de medios de comunicación señalan que el 25.3% de los niños de entre 8 y 13 años navega por Internet, cuando en 1998 este porcentaje era de sólo el 2%. De los 14 a los 19 años el porcentaje sube hasta el 50.5%. En conclusión: podemos decir que cada día que pasa internet se convierte más en una herramienta manejada fundamentalmente por menores, ya que sólo el 22.2% de los adultos lo utiliza, porcentaje muy inferior al de los menores.

Se hace hoy más necesario que nunca determinar las costumbres de estos menores en el empleo de Internet, así como su exposición a los distintos riesgos y consecuencias negativas del uso inadecuado o abusivo de las llamadas ''nuevas tecnologías de la información''.

La expansión de la pornografía infantil y la utilización de la Red por parte de muchos pedófilos como un lugar idóneo para contactar con menores, ponen de manifiesto la urgencia con la que deben afrontarse estos estudios.

1.2. Objetivos del estudio

General:

Determinar el nivel de seguridad de los menores en el empleo de Internet, así como todas aquellas costumbres posiblemente asociadas o relacionadas.

Específicos:

- Detectar la frecuencia con la que son objeto de acoso sexual en Internet.
- Especificar el nivel de utilización de los chats por parte de los menores.
- Medir su nivel de conocimiento sobre las ''normas básicas de seguridad infantil '' en Internet.
- Comprobar su disponibilidad a facilitar datos personales y concertar ''citas a ciegas'' con personas a las que conocen a través de Internet.
- Observar la presencia de conductas propias de la adicción a Internet y de la adicción al juego.
- Determinar el consumo de pornografía y violencia por parte del menor a través de este medio.
- Cuantificar los problemas principales con los que se encuentra el menor durante la navegación a través de la Red.

1.3. Realización del estudio

Las entrevistas se han realizado a nivel de calle, así como en cibercentros, a través de portales infantiles en Internet, en concentraciones temporales de menores (campamentos, etc...) y en centros escolares.

Los datos han sido recabados por miembros de ACPI y PROTEGELES, analizados por profesionales de la educación y cotejados con programas estadísticos (SPSS).

1.4. Muestra del estudio

Para el presente estudio se han realizado 4.000 encuestas entre menores de 10 a 17 años, de ambos sexos.

1.5. Variables y correlaciones

Para la realización de este estudio se han definido 31 variables agrupadas en 13 temas:

— Objetivo de la conexión

— Frecuencia y duración de las conexiones

— Lugares desde los que se realiza el acceso

— Facilidad/dificultad de manejo de la herramienta

— Frecuencia de acceso a contenidos inconvenientes

— Costumbres y preferencias en la utilización de los chats

— Conductas y situaciones de riesgo en los chats

— Nivel de conocimiento sobre las normas de seguridad

— Utilización de ordenadores con sistema de filtrado

— El menor como posible víctima de acoso

— El menor como posible protagonista de conductas delictivas

— Adicción a internet

— Adicción a los videojuegos

Asimismo se han realizado cientos de correlaciones (*) entre las distintas variables, destacando y analizando las más significativas en el apartado correspondiente a ''correlaciones más importantes''.

2. ESTUDIO POR EDADES

2.1. Niños/as de 10 años

2.1.1. *Objetivo de la conexión*

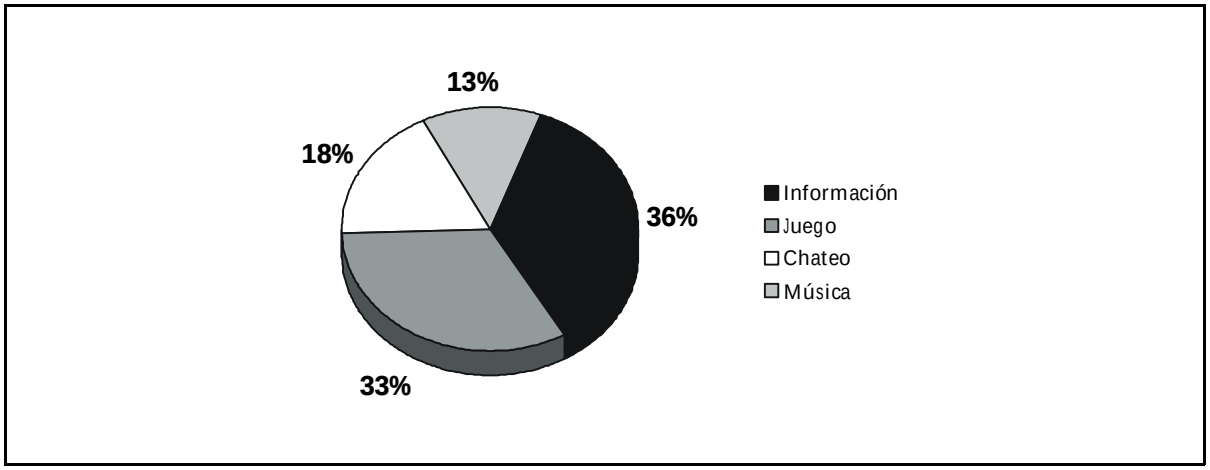
Los niños/as de 10 años de edad se encuentran en una fase inicial en su relación con internet y prima en ellos la curiosidad a la hora de utilizar esta herramienta. Si bien *un **36%** se conecta para buscar información*, en muchas ocasiones esta información es relativa a cantantes, personajes de series televisivas, películas, dibujos y protagonistas del ocio infantil.

El segundo objetivo más valorado es *el juego: un **33%*** se inicia en el manejo de internet como si de una prolongación de la videoconsola se tratase. Podemos considerar que en estos niños los videojuegos desempeñan también un cierto papel iniciador. Internet les ofrece la posibilidad de ir un poco más allá: el juego en línea, la posibilidad de jugar con otros niños al mismo tiempo, en la misma partida, independientemente del lugar en el que se encuentren.

Otro porcentaje, que cada vez será más significativo: *un **18%**, comienza a experimentar con los chats* o salas de conversación, motivados también por la curiosidad que despierta esta herramienta. En esta

(*) Correlaciones bivariadas de Pearson.

Objetivo de la conexión

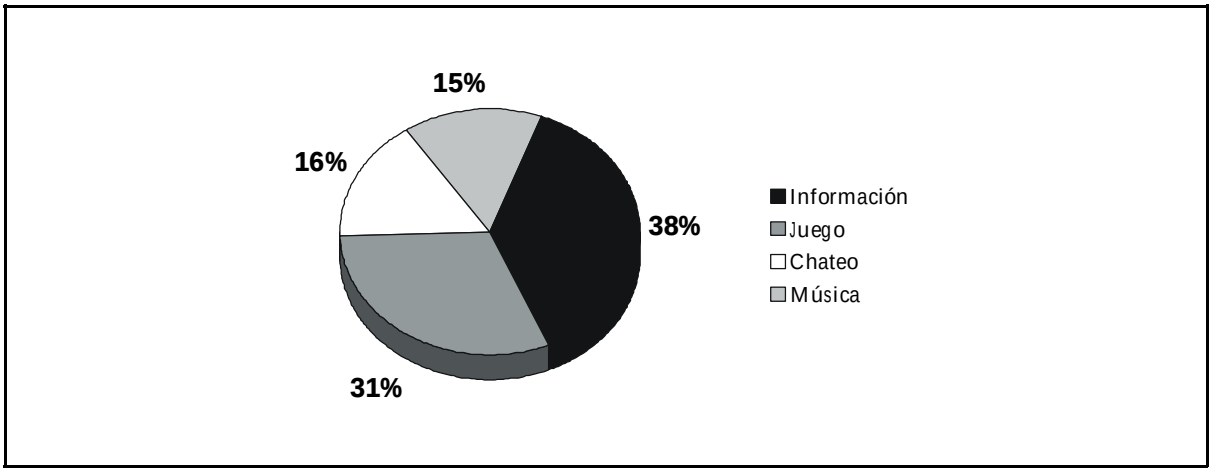


cuestión es muy importante determinar el modo en que estos niños emplean dicho sistema y las posibles implicaciones que pueda tener para su intimidad y seguridad.

Resulta más llamativo, por otro lado, que *un **13%** de los niños de esta edad utilice internet fundamentalmente para buscar música*, aunque en la inmensa mayoría de los casos no dispongan de copiadoras de Cd's para reproducirlas después. Lo que hacen normalmente es reproducir la música directamente en sus ordenadores. Sobre la relación entre esta práctica y los delitos en la red tratamos en el punto 11.

Evidentemente los niños de esta edad, como los de las demás, no utilizan internet con un único objetivo, por lo que conviene también determinar cuál es su *segunda motivación*. De nuevo la búsqueda de información, con la aclaración realizada al principio, se convierte en el segundo objeto de las conexiones, con un *38%* de niños/as de esta edad como protagonistas. Y en segundo lugar, aparece también el juego como segundo objetivo de otro *31%* , seguido del chateo: *16%*, y de la búsqueda de música: *15%*.

Objetivo secundario de la conexión



Así pues, podemos concluir que al menos un 74% de los niños/as de 10 años que se conecta a internet busca información (relativa al ocio, básicamente), y que un 36% lo considera el principal objetivo de la conexión. Al menos un 64% de estos niños/as de 10 años también utiliza internet para jugar, y para un 33% es el principal objetivo.

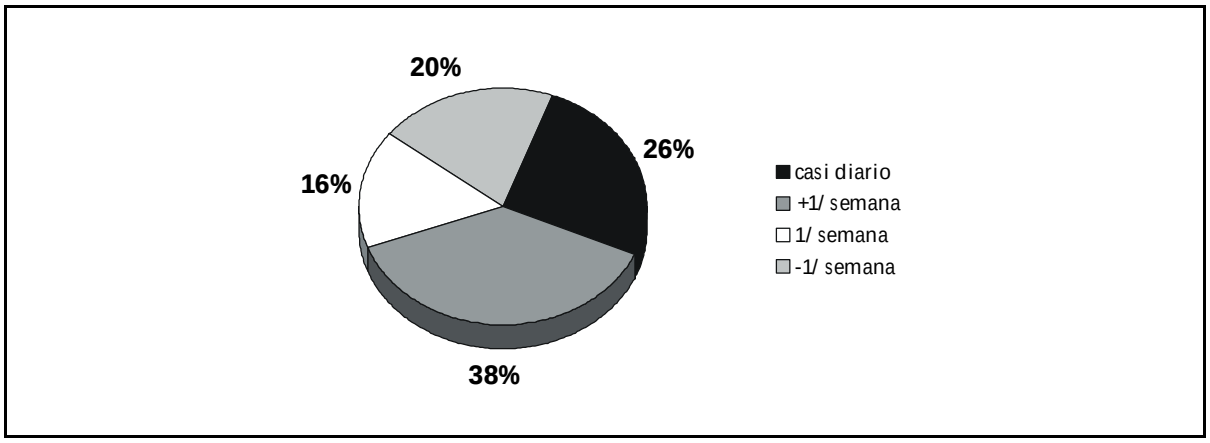
Por último, indicar que al menos un 34% de los niños/as de esta edad que se conecta chatea, y que para el 18% es además el principal objetivo. Asimismo, al menos un 28% de ellos utiliza la Red para buscar música, y para un 13% es el principal objetivo.

2.1.2. *Frecuencia y duración de las conexiones*

Los niños/as de 10 años que se conectan a internet lo hacen con bastante regularidad, si bien hay que recordar que en España sólo navega a través de la Red el 16% de los niños/as de 10 años. Así, *un **64%** de estos niños/as utiliza esta herramienta varias veces a la semana*: un **26%** casi a diario + otro **38**%.

El porcentaje de los que lo utilizan una vez a la semana o menos se reduce al **36%.** Y un **20%** de los que se conectan**,** es decir, uno de cada cinco navega menos de una vez a la semana. Es decir, que del 16% que utiliza esta herramienta un 20% lo hace sólo dos o tres veces al mes, lo cual no resulta significativo y reduce aún más el número de usuarios de estas edades.

Frecuencia en la conexión



En definitiva sólo un 13-14% del total de niños/as de 10 años puede considerarse usuario de internet, si bien hay que señalar que este porcentaje aumenta mes a mes.

Atendiendo al número de horas que permanecen conectados un **26%** navega de 2 a 5 horas semanales, y un **64**% menos de 2 horas a la semana. Así pues, concluimos que las conexiones de aquellos que navegan con frecuencia son inferiores a 1 hora, y pueden ser algo más largas en aquellos casos en los que se producen dos o tres conexiones a la semana.

2.1.3. *Lugares desde los que se realiza el acceso*

La gran mayoría de los niños/as de 10 años que se conectan a internet lo hace principalmente desde sus casas, en un porcentaje del **92**% de los casos. Por otro lado sólo un **6**% de los niños/as que se conec-

tan con esta edad lo hace principalmente a través de cibercentros. Otro **2**% accede desde la casa de un amigo/a o familiar.

Resulta llamativo, no obstante, que prácticamente ninguno de los escolares de 10 años encuestados haya considerado el colegio como principal lugar desde el que acceder e iniciarse en el conocimiento de internet. Como veremos más adelante esta es la tónica dominante y debe llevarnos a reflexionar sobre el papel que NO están jugando los centros educativos en relación al empleo de las nuevas tecnologías. Si queremos que los menores perciban internet como una importante herramienta de trabajo, el papel del colegio debe ser otro.

Como es lógico muchos menores no acceden siempre a la Red desde un mismo sitio, y es necesario determinar el papel que juega cada entorno como alternativa. Así, un *31%* de los niños/as de 10 años que se conecta con regularidad escoge un cibercentro como *segunda opción posibl*e. Para otros, un *23%,* el segundo lugar desde el que acceden es la casa de un amigo/a o familiar, un *3%* la propia casa y un *5%* el colegio.

Resulta igualmente llamativo que sólo un 5% señale el colegio como segundo lugar desde el que accede a internet, cuando el porcentaje de los que acceden desde otra casa es casi cinco veces superior.

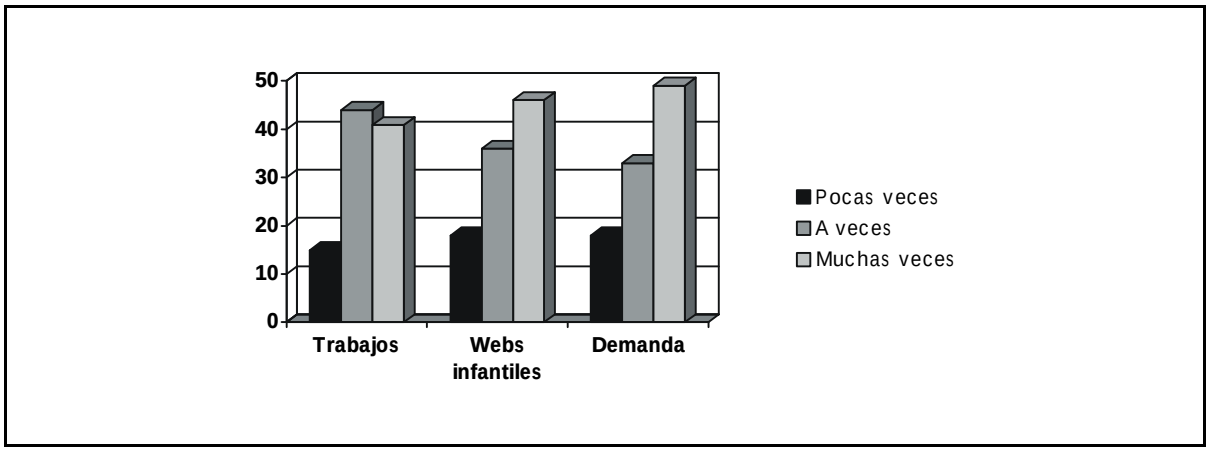
2.1.4. *Facilidad/dificultad de manejo de la herramienta*

Para la mayor parte de los niños la facilidad/dificultad en el manejo de internet escriba en el porcentaje de éxito que se obtiene a la hora de buscar algo concreto, una información específica.

A la hora de buscar y encontrar información para realizar sus trabajos escolares, *un 41% de los niños/as encuestados señala que encuentra dicha información con mucha frecuencia. Otro 44% dice encontrarla sólo a veces y 15% restante afirma encontrar lo que busca en pocas ocasiones*. Si bien el porcentaje de niños/as de 10 años que realiza búsquedas exitosas es importante (45%), hay que resaltar, sin embargo, que más del 50% de estos menores tiene dificultades para encontrar la información que busca. Esto es debido a diversas situaciones y tiene sus consecuencias, como veremos más adelante.

La siguiente situación surge cuando el menor busca contenidos específicos para su edad, normalmente relacionados con el ocio. En este sentido un 46% de los niños/as encuestados encuentra con fa-

Encuentra la información que busca



cilidad dichos contenidos, un 36% lo consigue sólo en ocasiones y el 18% restante tiene poco éxito en la búsqueda. Como puede apreciarse la situación es muy similar a la primera.

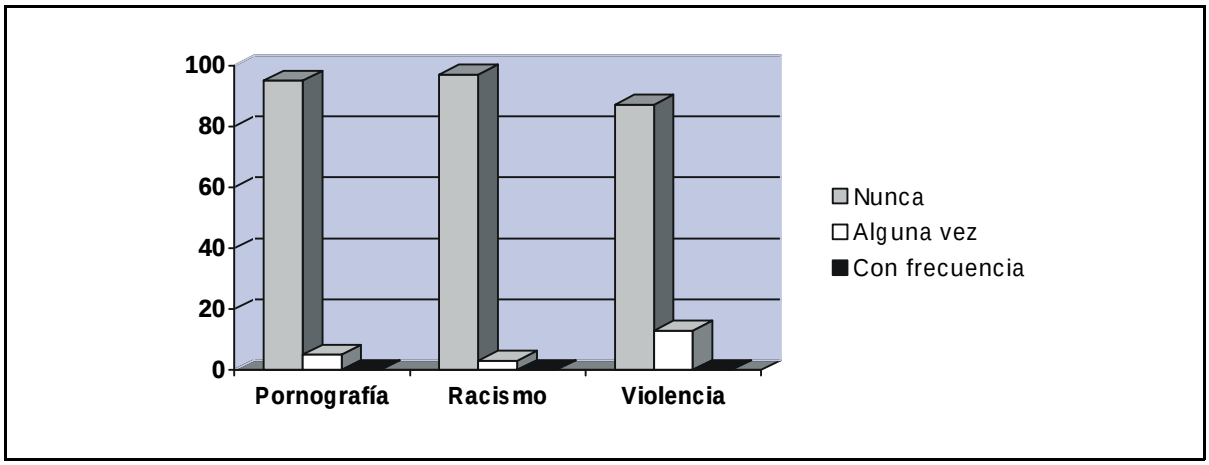
Por último creemos necesario también determinar si los menores tienen realmente la inquietud de encontrar contenidos específicos para sus edades, y en este sentido encontramos que un 49% sí busca con frecuencia dichos contenidos, frente 33% que sólo en ocasiones y un 18% de niños de 10 años que no los busca. Es decir, que sí existe una inquietud por encontrar dichos contenidos con mucha frecuencia o en su defecto en determinadas ocasiones.

2.1.5. *Frecuencia de acceso a contenidos inconvenientes*

Entendemos por contenidos inconvenientes para los menores: la pornografía, los contenidos racistas y la violencia/sadismo, fundamentalmente, tal y como se comenta más adelante.

El acceso de los niños y niñas de 10 años a este tipo de contenidos es mínimo, debido a las pocas horas que dedican a esta herramienta y a la frecuente presencia de los padres y u otros adultos durante sus conexiones. De esta manera *sólo un 5% de los niños/as de 10 años que utiliza internet ha entrado alguna vez en una página de pornografía*. Del mismo modo sólo un 3% ha entrado alguna vez en una página en la que se hiciera apología del racismo o la xenofobia.

Visita páginas inconvenientes

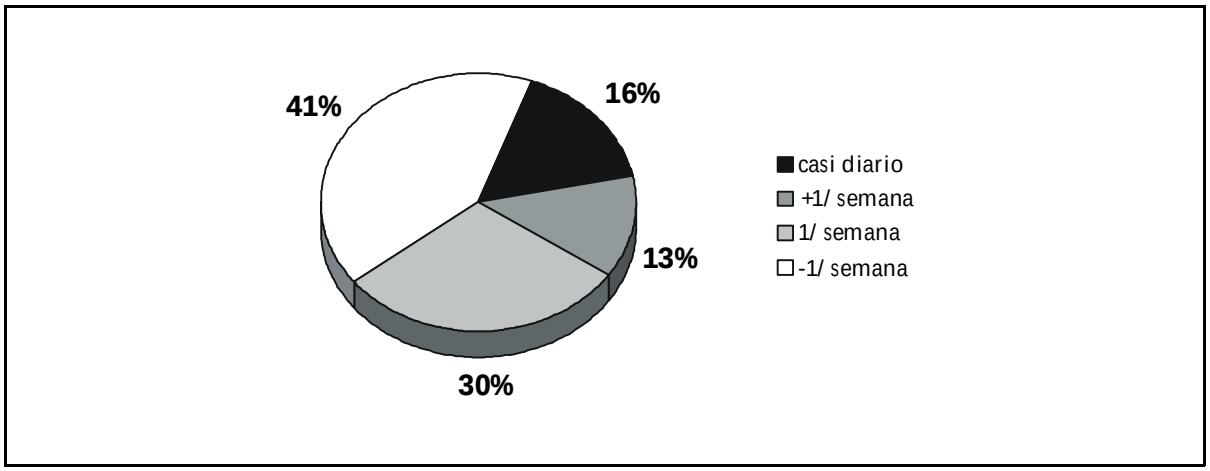


El mayor porcentaje sin embargo lo encontramos en la frecuencia de visitas a páginas con contenido especialmente violento. Un 13% de los niños/as de 10 años encuestados reconoce haberlas visitado.

2.16. *Costumbres y preferencias en la utilización de los chats*

Comenzamos determinando la frecuencia con la que los niños/as de 10 años acceden a las salas de conversación o chats. Del estudio realizado se desprende que *un 29% accede con frecuencia, es decir, varias veces a la semana. Un 16% incluso asegura entrar casi a diario. Por otro lado, un 71% accede una o menos de una vez a la semana* (30% una vez por semana y 41% menos de una vez por semana, es decir, 2 ó 3 veces al mes). Tal y como indicamos en el punto 1 el chat no es el principal objetivo de los niños/as de estas edades cuando se conectan a internet.

Entra en chats

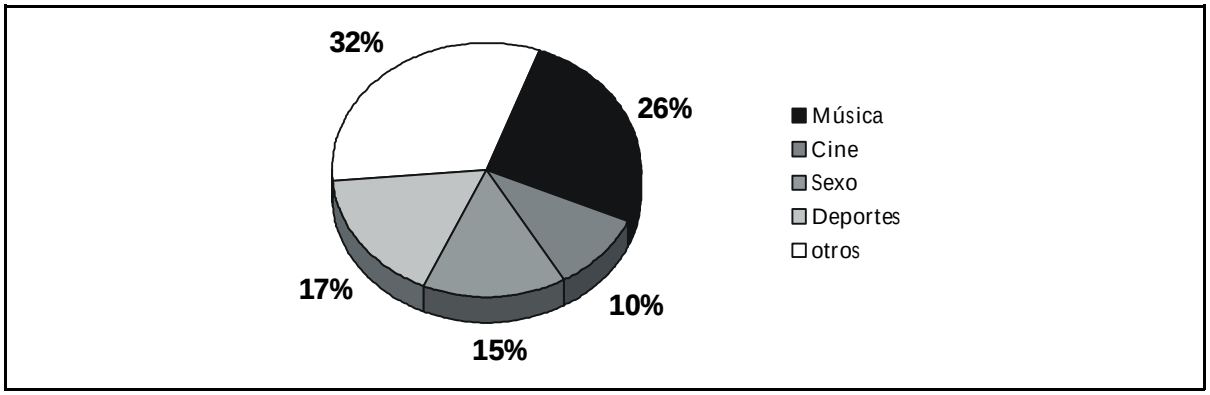


Además de la frecuencia en el empleo de esta herramienta nos interesa determinar el tipo de chats a los que acceden los menores, niños/as de 10 años en este caso. Así, encontramos que *un 72% de los que acceden a estas salas de conversación lo hacen a chats específicos de menores*, frente a un 13% que no accede a chats de menores o un 15% que sólo lo hace a veces. Evidentemente el que un menor acceda a una chat de menores marcado o reconocido como tal no garantiza que todos los usuarios de dicha sala sean también menores, pero ya pone de manifiesto una predisposición positiva por parte del menor a la hora de buscar sitios especialmente diseñados o acotados para él.

Por otro lado consideramos interesante saber si los menores que entran en chats de adultos, o chats no específicos, entran en chats sobre temática sexual. Entre los niños/as de 10 años que utilizan internet de forma habitual, *un 13% reconoce haber entrado en chats sobre sexo* frente a un 87% que no lo hace. Más adelante trataremos las posibles implicaciones de esta situación.

Y finalmente recogemos información en el estudio sobre los temas de conversación más frecuentes que se reproducen en los chats más visitados por los menores de 10 años de edad, resultando que un 26% señala la "música" como principal o más frecuente tema de conversación, un 15% señala el "sexo", un 17% los "deportes", un 10% el "cine" y otro 32% "sin especificar".

Temas de conversación en los cahats



En resumen podemos concluir que además de no ser el chat la herramienta protagonista de esta edad, tampoco está aún realmente presente la temática sexual como sí sucede a partir de los 13 años. Como veremos más adelante esta situación da lugar, por ejemplo, a un índice muy bajo de acoso sexual.

2.1.7. *Conductas y situaciones de riesgo en los chats*

La mala utilización de esta herramienta que conocemos como internet puede generar situaciones de riesgo para los más pequeños de entre los usuarios. La mayoría surgen cuando el menor comienza a familiarizarse con los chats, y como consecuencia de un desconocimiento sobre las más básicas normas de seguridad relativas al empleo de los mismos.

Así, en este estudio intentamos determinar la tendencia del menor a facilitar información que le identifique ante extraños. Comenzamos por lo más básico: el *nick* o nombre que escoge el usuario cuando decide entrar en una sala de conversación o chat.

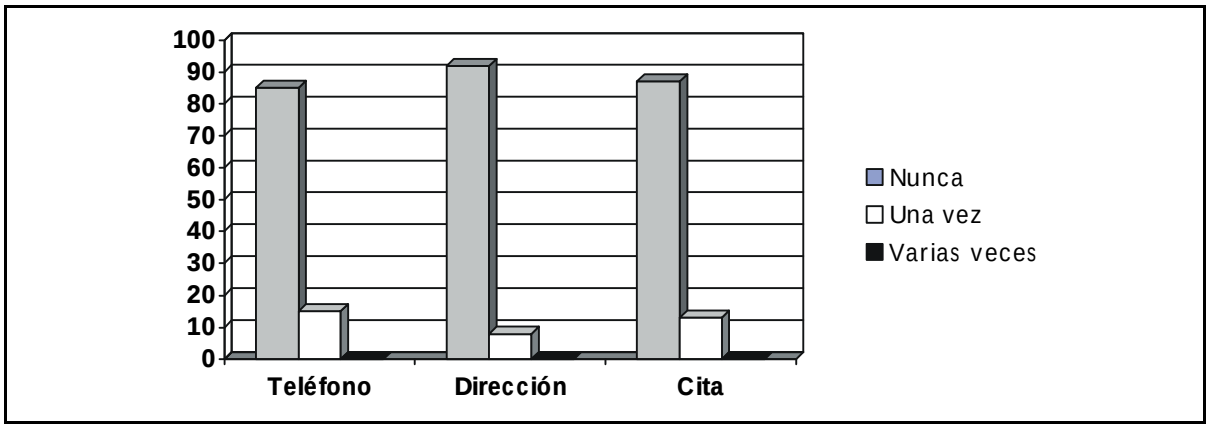
El primer dato que obtenemos es que el *16% de los niños de 10 años que entra en los chats utiliza como nick o identificativo su propio nombre*. Esto permite a cualquier usuario disponer ya de un primer dato sobre el menor. Es importante señalar también que la reacción de los niños cuando alguien se dirige a ellos utilizando el verdadero nombre del menor, es muy distinta a la que se observa en aquellos que acceden con un nombre inventado. Esta cuestión ya se explicó al principio del estudio.

Por otro lado un 12% de los niños/as de 10 años que acceden a los chats utilizan como nick su apodo, lo cual también les hace más receptivos a los mensajes que reciban. El 72% restante sí utiliza un nick totalmente inventado. Debemos señalar que, por tanto, un 28% de estos niños no está respetando la primera norma básica para el acceso de los menores a estas salas.

La segunda cuestión que determinamos es la tendencia de los menores a facilitar datos que permitan localizarles físicamente o establecer un contacto más directo con ellos.

De los datos obtenidos en el estudio se desprende que *un 15% de los niños/as de 10 años que utiliza internet ha facilitado ya su número de teléfono a través de la Red* en alguna ocasión. Este porcentaje es incluso superior al que se recoge en otras edades, lo cual pone de manifiesto aún más el desconocimiento que tienen los niños sobre las más elementales normas de seguridad en internet.

Temas de conversación en los chats



Con respecto a la dirección nos encontramos con una situación menos frecuente pero igualmente peligrosa: *un 8% de los niños/as de 10 años encuestados reconoce haber facilitado ya su dirección a otra persona* a través de un chat, frente a un 92% que no lo ha hecho nunca.

La última cuestión que nos planteamos es la posibilidad de que los menores lleven a cabo "citas a ciegas" con personas que hayan conocido a través de internet. Nada menos que *un 13% de los niños/as de 10 años encuestados afirma haber acudido ya a una de estas citas*.

La posibilidad de que niños/as tan pequeños lleguen a concertar citas con extraños nos ha llevado a profundizar en la cuestión e intentar determinar cuáles son las situaciones que suelen acompañar a esta circunstancia. Así hemos podido determinar que:

- Un 8% se encontró con una persona distinta a la que esperaba encontrarse, y
- Un 5% acudió a la cita pero no encontró a nadie.

Esta situación pode de relieve lo que se intenta advertir a los menores: la tendencia de muchas personas a crearse identidades falsas en internet y presentarse así ante los demás en las salas de conversación.

Más preocupante resulta todavía el constatar que **un 3% de los niños/as de esta edad acudió además solo a la cita**. Por añadidura señalar también que **un 5% no comentó a su familia que iba a quedar** con un extraño.

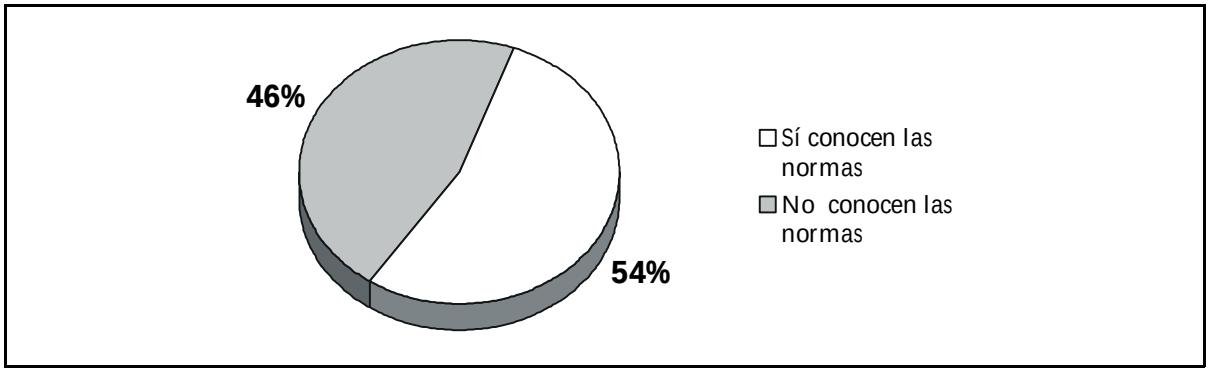
El riesgo que estas situaciones entrañan es evidente, y aunque se trate de porcentajes pequeños cada caso es preocupante.

2.1.8. *Nivel de conocimiento sobre las normas de seguridad*

Después de los porcentajes manejados anteriormente es necesario determinar también el nivel de conocimiento que tienen los menores sobre las reglas básicas de seguridad en internet.

En este sentido un **54%** de los niños/as de 10 años encuestados afirman conocer esas normas básicas a las que hacemos referencia. Y este es el porcentaje más elevado que vamos a encontrar en todo el estudio, es decir: *casi la mitad de los niños de esta edad acceden a Internet sin haber recibido información previa relativa a su seguridad*. Por otro lado, evidentemente, no hemos podido constatar qué normas conocen o qué normas desconocen en realidad.

Conocimiento sobre las normas de seguridad



2.1.9. *Utilización de ordenadores con sistema de filtrado*

Tal y como se ha expuesto en el punto 5 de este estudio, un 13% de los niños/as de 10 años encuestados reconoce haber entrado en páginas de violencia y/o sadismo, un 5% a páginas de pornografía y un 3% a páginas racistas o xenófobas, porque acceden a internet a través de ordenadores que no disponen de programas de filtrado. Y hay que recordar que existen varios programas de este tipo con un nivel muy alto de efectividad. Si a esto añadimos que el 92% de los niños/as de esta edad que acceden con regularidad a internet lo hacen desde sus propias casas, llegamos a la conclusión de que es en la propia familia donde se está descuidando esta cuestión y donde recae la mayor parte de la responsabilidad en este sentido.

Los datos son bien claros: *un 74% de los niños/as encuestados en esta franja de edad accede a la Red a través de ordenadores sin sistema de filtrado alguno*, frente a un 26% que sí dispone del mismo.

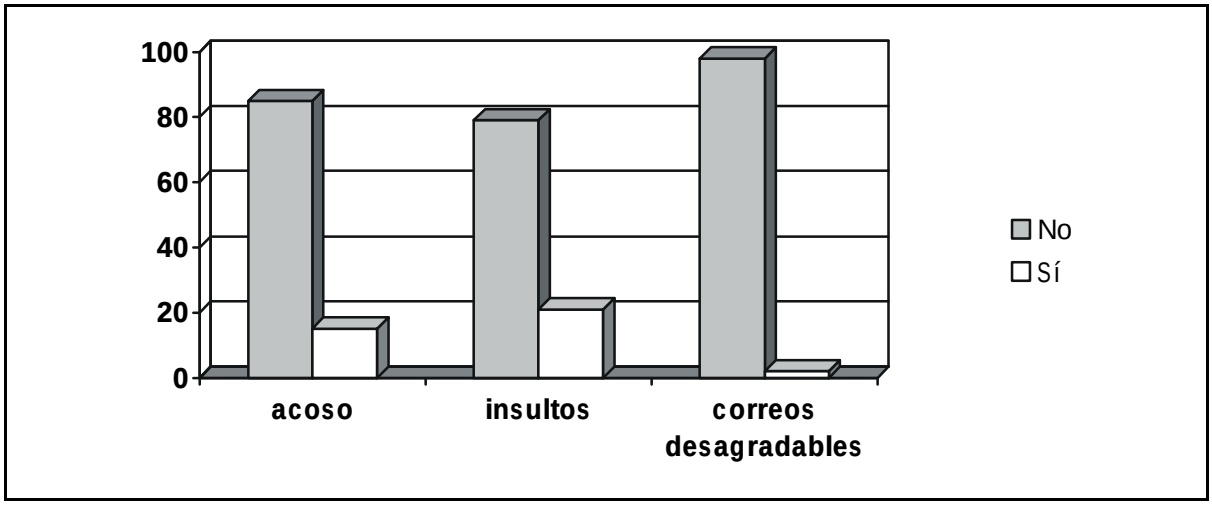
2.1.10. *El menor como posible víctima de acoso*

El acceso de los niños/as a páginas inapropiadas, la facilidad con la que algunos comunican su dirección de correo electrónico (al margen de la dirección física), y el acceso a chats no filtrados y sin la supervisión de sus padres, puede dar lugar a episodios desagradables en los que el menor llega a ser acosado sexualmente por un adulto, o por otro menor.

Así, *un 15% de los niños/niñas de 10 años que navega con cierta regularidad, se ha sentido acosado/a sexualmente en internet*.

En esta situación se constata de nuevo la necesidad de transmitir a los menores las normas básicas y los mecanismos necesarios para paliar esta situación.

Menores víctimas de acoso, insultos o carreos desagradables



Por otro lado, *un 21% de los niños/as de esta franja de edad señala que ha sufrido insultos* que le han incomodado a través de la Red, y *otro 2% ha recibido en su correo electrónico mensajes que le hicieron sentirse mal*.

2.1.11. *El menor como posible protagonista de conductas delictivas*

Otra de las cuestiones observadas con respecto a la utilización de internet por parte de los menores, es la desinformación y el desconocimiento total que la mayoría de ellos tiene sobre las normas legales y leyes que rigen su utilización. La mayoría desconoce la consecuencia de insultar, acosar o amenazar a otra persona a través de la Red, divulgar información personal o íntima de otros, etc.

Como comentamos al principio de este estudio, nos hemos centrado en la más generalizada y cuya ilegalidad suele ser también desconocida por la mayoría de los menores: la copia de determinados materiales protegidos por derechos como el derecho de autor y otros. Un porcentaje cada vez mayor de menores copia fundamentalmente música, discos enteros, utilizando determinados programas que lo posibilitan.

Un ***28%*** *de los niños/as de 10 años que se conectan a internet con regularidad reconoce buscar música a través de la Red*.

2.1.12. *Adicción a internet*

En las sociedades que cuentan con una mayor tradición en el uso de internet, y en las que la utilización de esta herramienta se encuentra más extendida entre los menores y la población en general, se constata desde hace tiempo la existencia de un fenómeno de adicción, que genera la misma dependencia que se observa en otras adicciones. Este fenómeno comienza a reproducirse a edades cada vez más tempranas. Por otro lado hemos de recordar además que en España los menores de 18 años conforman el principal grupo de internautas (25%), incluso por encima de los adultos (22%).

Con un estudio de estas características no es posible profundizar en el nivel de adicción de la población infantil española, pero sí podemos realizar una primera aproximación atendiendo a una de las más significativas señales de advertencia: la conexión compulsiva, la necesidad de conectarse con frecuencia. Pues bien, de este estudio se desprende que *un 26% de los niños/as de 10 años*, que utiliza internet con regularidad, *reconoce que "siente la necesidad de conectarse a internet con frecuencia"***.** Este dato y el resto de los que hemos recogido ponen de manifiesto la necesidad de mostrar internet a los más pequeños como lo que realmente es: una herramienta útil y entretenida, que no debe convertirse en protagonista del tiempo de los menores. Y esta es una cuestión sobre la que aún estamos a tiempo de prevenir.

2.1.13. *Adicción al juego*

Al igual que en el caso de la adicción a internet, una adicción a los videojuegos y a los juegos en Red no puede determinarse plenamente mediante un estudio de estas características, pero sí la más significativa señal de advertencia: determinar la necesidad de jugar en cada conexión, independientemente de cual fuera el objetivo inicial de la misma.

El 72% de los niños/as de 10 años que se conectan con regularidad juega en casi todas las conexiones que realiza. Otro 10% en la mitad de las ocasiones, un 2% en una de cada tres y finalmente un 16% en una cuarta parte de las conexiones que realiza.

Aunque el juego no sea siempre el principal objetivo de las conexiones a esta edad, su protagonismo es evidente, si bien irá descendiendo con el paso a otros niveles.

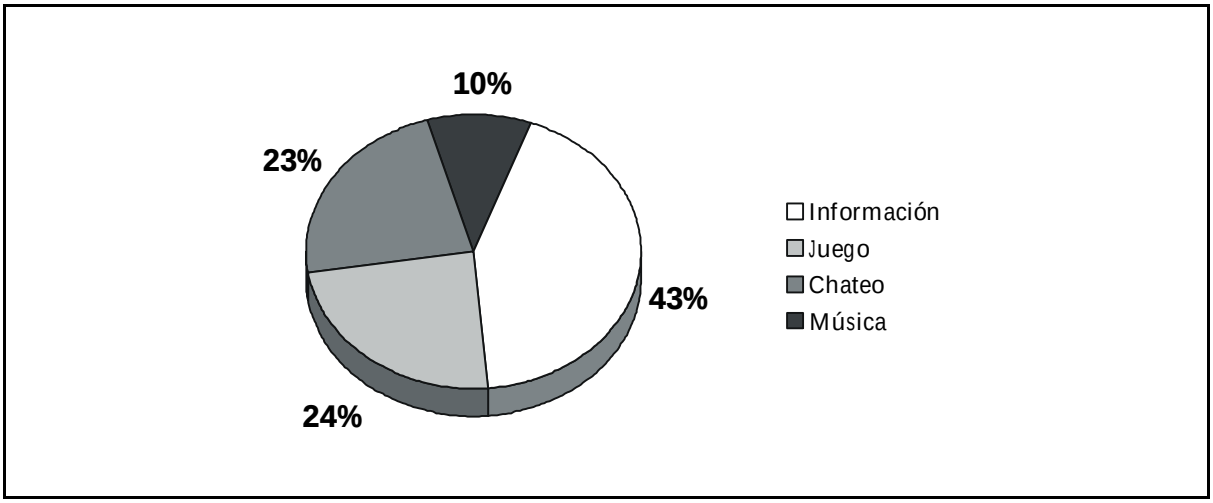
2.2. Niños/as de 11 años

2.2.1. *Objetivo de la conexión*

Aunque los niños/as de 11 años de edad se encuentran también en una fase inicial en su relación con internet comienzan a observarse ya diferencias con el grupo anterior. Hay que recordar que entre los 11 y los 13 años ya accede a internet más de 1/3 de los menores, frente al 16% que accedía antes de los 10 años.

En este grupo de edad *un **43%** se conecta para buscar información*, aunque también en muchas ocasiones se trate de información relativa al ocio infantil. El segundo objetivo más valorado es *el juego: un **24%**, seguido muy de cerca por el chateo con un **23%***. A los 11 años comienza a producirse lo que ya será una constante: la perdida de protagonismo del juego en beneficio del chat, situación que alcanzará su máxima expresión a los 17 años.

Objetivo de la conexión



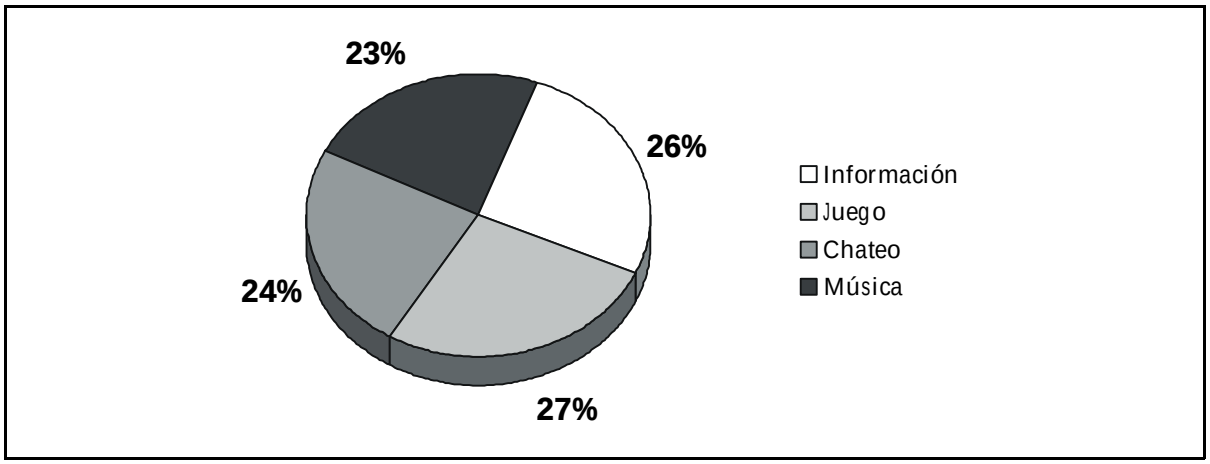
No se observa una diferencia significativa, sin embargo, entre este grupo y el anterior en la búsqueda de música como principal objetivo. Un **10**% de los niños/as encuestados la marcan como principal objetivo.

El orden de prioridades sigue siendo el mismo: información (formativa y de ocio), juego, relación (chateo) y búsqueda de música. Dentro del sistema de chats estos menores comienzan a utilizar sistemas tipo *messenger*, es decir, sistema de correo electrónico inmediato.

Cuando determinamos cuál es la *segunda motivación* de los niños/as de 11 años aparece también la búsqueda de información como opción preferente, para aquellos que no la consideraban como primera opción, en un *26*% de los casos. Como segunda opción para otro *27*%: el juego, pero cada vez más también como una forma de relación. Otro *24*% de los niños/as de 11 años se conecta a los chat como alternativa a la primera opción, y finalmente un 23% para buscar música.

Como puede apreciarse en el gráfico las segundas opciones se distribuyen casi por igual.

Objetivo secundario de la conexión



CONCLUSIÓN: podemos concluir que al menos un 69% de los niños/as de 11 años que se conecta a internet busca información (relativa tanto al ocio como a la formación), y que un 43% lo considera el principal objetivo de la conexión. Al menos un 51% de estos niños/as de 11 años también utiliza internet para jugar, y para un 24% es el principal objetivo.

Por último señalar que al menos un 47% de los niños/as de esta edad que se conecta chatea, y que para el 23% es además el principal objetivo. Asimismo, al menos un 33% de ellos utiliza la Red para buscar música, y para un 10% es el principal objetivo.

2.2.2. *Frecuencia y duración de las conexiones*

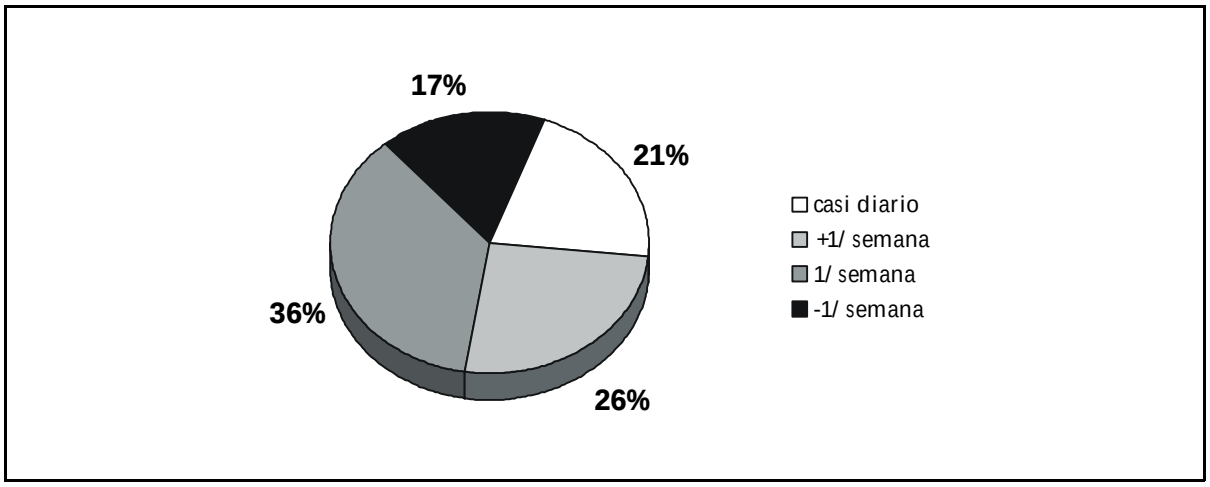
Los niños/as de 11 años que se conectan a internet lo hacen con poca regularidad, ya que menos de la mitad lo utiliza más de una vez a la semana. *Un 47% de estos niños/as utiliza esta herramienta varias veces a la semana*: un **21%** casi a diario más un **26**% que la emplea en más de una ocasión a lo largo de la semana.

*El porcentaje de los que lo utilizan una vez a la semana o menos aumenta hasta el **53%.*** Y un **17%** de los que se conectan**,** casi uno de cada cinco, navega menos de una vez a la semana. Este último porcentaje resulta poco significativo si tenemos en cuenta que sólo uno de cada tres niños/as de 11 años utiliza internet.

En definitiva, atendiendo a estos datos debemos señalar que sólo un 27-28% del total de niños/as de 11 años puede considerarse realmente usuario de internet.

Atendiendo al número de horas que permanecen conectados *un 32% navega de 2 a 5 horas semanales, y un 64% menos de 2 horas a la semana*. No obstante aparece ya un **4**% de niños/as que se conecta entre 5 y 10 horas por semana, porcentaje que va a ir aumentando significativamente. Aun así, las conexiones de aquellos que navegan con frecuencia son inferiores a 1 hora, y resultan algo más largas en aquellos casos en los que se producen dos o tres conexiones a la semana.

Frecuencia en la conexión



2.2.3. *Lugares desde los que se realiza el acceso*

Una mayoría considerable de los niños/as de 11 años que se conectan a internet lo hace *principalmente desde sus casas, en un porcentaje de aproximadamente el* ***78%*** de los casos. Por otro lado aparece ya un **12**% de niños/as que se conectan principalmente a través de cibercentros, duplicando el porcentaje que recogía a los 10 años. Otro **7**% accede desde la casa de un amigo/a o familiar.

Aquí aparece ya un primer porcentaje de niños que reconoce conectarse a internet fundamentalmente a través de su centro escolar, aunque se trata sólo de un 3%.

Cuando estudiamos qué lugar utilizan los niños/as de 11 años como lugar alternativo para conectarse, encontramos que otro *23%* de los que se conectan con regularidad escoge un cibercentro como *segunda opción posible*. Para otros, un *42%,* el segundo lugar desde el que acceden es la casa de un amigo/a o familiar, un *2%* la propia casa y un *6%* el colegio.

Así pues a esta edad encontramos ya un *35% de niños/as que realiza accesos a internet desde cibercentros*, como primera o segunda opción, lo cual es un porcentaje cuatro veces superior al de los niños de la misma edad que acceden desde su centro escolar (8%).

Hay que llamar la atención también sobre otra situación: casi la mitad (49%) de los niños/as de 11 años que accede a Internet lo hace con frecuencia desde la casa de amigos o familiares. Retomaremos esta cuestión cuando hablemos de la implantación de filtros de contenidos en los ordenadores familiares.

2.2.4. *Facilidad/dificultad de manejo de la herramienta*

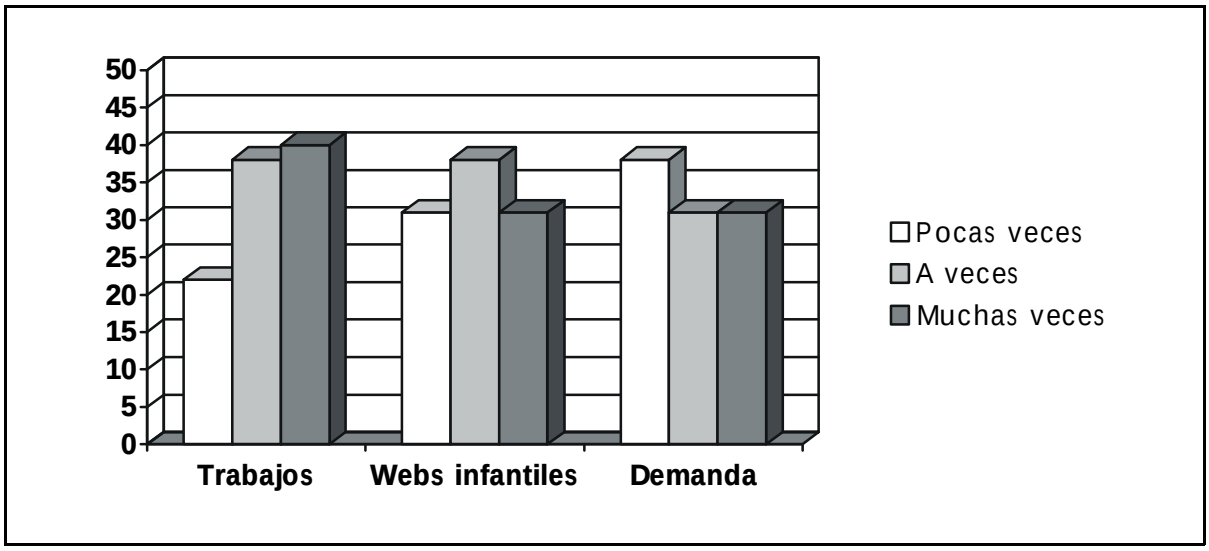
A la hora de buscar y encontrar información para realizar sus trabajos escolares, un 40% de los niños/as de 11 años encuestados señala que encuentra dicha información con mucha frecuencia. *Otro 38% dice encontrarla sólo a veces y 22% restante afirma encontrar lo que busca en pocas ocasiones*. Si bien el porcentaje de niños/as de 11 años que realiza búsquedas exitosas es importante (78%), hay que

señalar que por otro lado casi un 25% de estos menores tiene dificultades para encontrar la información que busca.

La siguiente situación surge al buscar el menor contenidos específicos para su edad, relacionados tanto con el ocio como con su formación escolar. En este sentido un 31% de los niños/as encuestados encuentra con facilidad dichos contenidos, un 38% lo consigue sólo en ocasiones y el 31% restante tiene poco éxito en la búsqueda.

Por último determinamos también si los menores tienen realmente la inquietud de tratar con contenidos específicos para sus edades, y en este sentido encontramos que un 31% sí busca con frecuencia dichos contenidos, frente al 31% que sólo en ocasiones y un 38% de niños de 11 años que no los busca. Es decir, sigue existiendo inquietud por encontrar dichos contenidos aunque en un porcentaje muy inferior al que se recogía a los 10 años.

Encuentra la información que busca

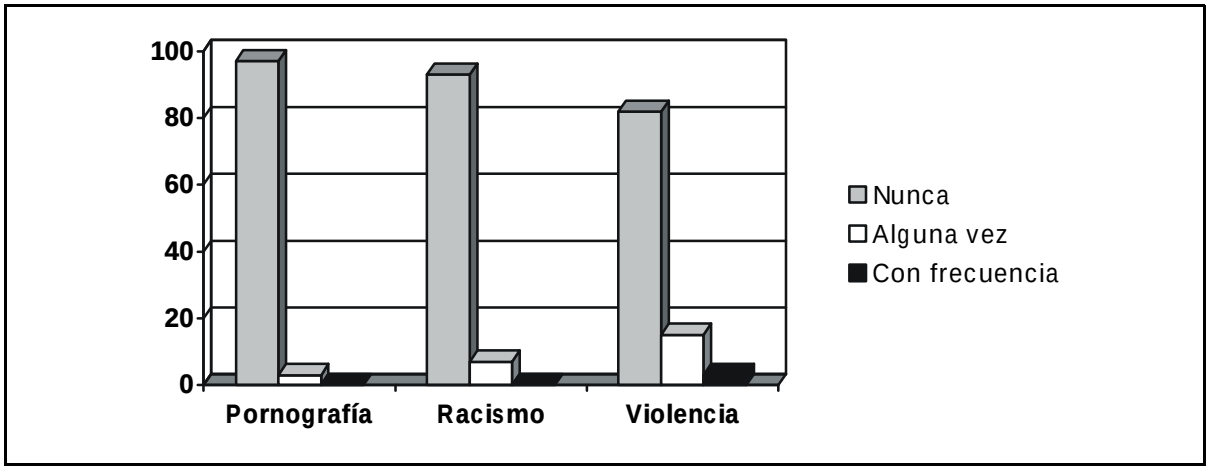


2.2.5. *Frecuencia de acceso a contenidos inconvenientes*

El acceso de los niños y niñas de 11 años a este tipo de contenidos es mínimo, debido a las pocas horas que dedican a esta herramienta y a la frecuente presencia de los padres u otros adultos durante sus conexiones. De esta manera *sólo un 3% de los niños/as de 11 años que utiliza internet ha entrado alguna vez en una página de pornografía*. Por otro lado un porcentaje sensiblemente superior: *un 7%, ha entrado alguna vez en una página en la que se hiciera apología del racismo o la xenofobia*.

El mayor porcentaje lo encontramos en la frecuencia de visitas a páginas *con contenido especialmente violento. Un 15% de los niños/as de 11 años encuestados reconoce haberlas visitado, y otro 3% señala haberlas visitado con frecuencia*. Esta última situación difícilmente puede considerarse ya una situación ''involuntaria'' y pone de manifiesto una posible búsqueda de este tipo de contenidos.

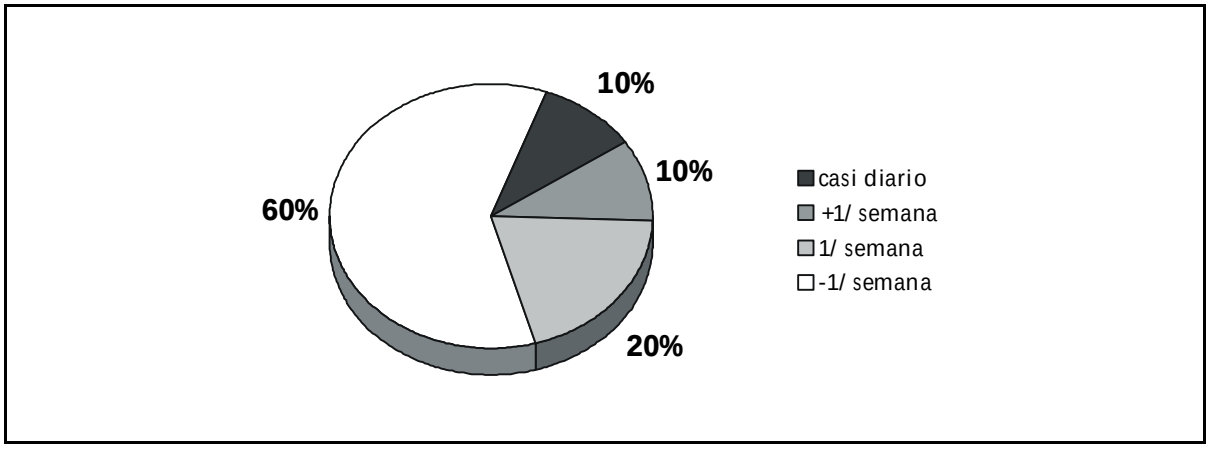
Visita páginas inconvenientes



2.2.6. *Costumbres y preferencias en la utilización de los chats*

Comenzamos determinando la frecuencia con la que los niños/as de 11 años acceden a los chats. Del estudio realizado se desprende que *un 20% accede con frecuencia*, es decir, varias veces a la semana (un 10% incluso asegura entrar casi a diario).

Entra en chats



Por otro lado, un 80% accede una o menos de una vez a la semana: 20% una vez por semana y 60% menos de una vez por semana, es decir, 2 ó 3 veces al mes. El chat sigue sin ser el principal objetivo de los niños/as de estas edades cuando se conectan a internet.

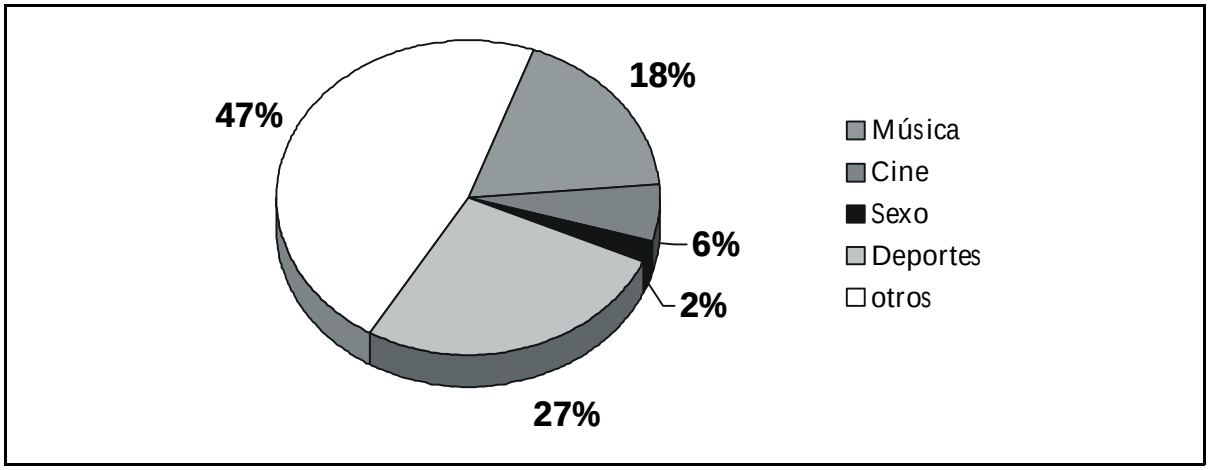
Además de la frecuencia en el empleo de esta herramienta determinamos el tipo de chats a los que acceden los menores, niños/as de 11 años en este caso. Así, encontramos que *un 56% de los que acceden a estas salas de conversación lo hacen a chats específicos de menores*, frente a un 12% que no accede a chats de menores o un 32% que sólo lo hace en ocasiones.

Por otro lado determinamos si los menores que entran en chats de adultos, o chats no específicos, entran en chats sobre temática sexual. Entre los niños/as de 11 años que utilizan internet de forma habitual, *un 10% reconoce haber entrado en chats sobre sexo* frente a un 85% que no lo hace. *En este grupo de edad aparece ya un primer porcentaje de niños que reconoce entrar en este tipo de salas de conversación con relativa frecuencia: un 5%*.

Y finalmente nos referimos a los temas de conversación más frecuentes que se reproducen en los chats más visitados por los menores de 11 años de edad, resultando que un 27% señala los ‘‘deportes’’ como principal o más frecuente tema de conversación, un 18% señala la ‘‘música’’, un 6% el ‘‘cine’’, y sólo un 2% el ‘‘sexo’’ . Resta un 47% ‘‘sin especificar’’.

En resumen podemos concluir que además de no ser el chat aun la herramienta protagonista de esta edad, tampoco está aun realmente presente la temática sexual, ni mucho menos, como sí sucede a partir de los 13 años.

Temas de conversación en los chats



2.2.7. *Conductas y situaciones de riesgo en los chats*

Comenzamos por lo más básico: el *nick* o nombre que escoge el usuario cuando decide entrar en una sala de conversación o chat.

El primer dato que obtenemos es que el *15% de los niños de 11 años que entra en los chats utiliza como nick o identificativo su propio nombre*, con lo que facilita a cualquier usuario un primer dato sobre su identidad.

Por otro lado un 30% de los niños/as de 11 años que accede a los chats utiliza como nick su apodo, lo cual también les hace más receptivos a los mensajes que reciban. El 55% restante sí utiliza un nick totalmente inventado. Debemos señalar que, por tanto, un 45% de estos niños no está respetando la primera norma básica para el acceso de los menores a estas salas.

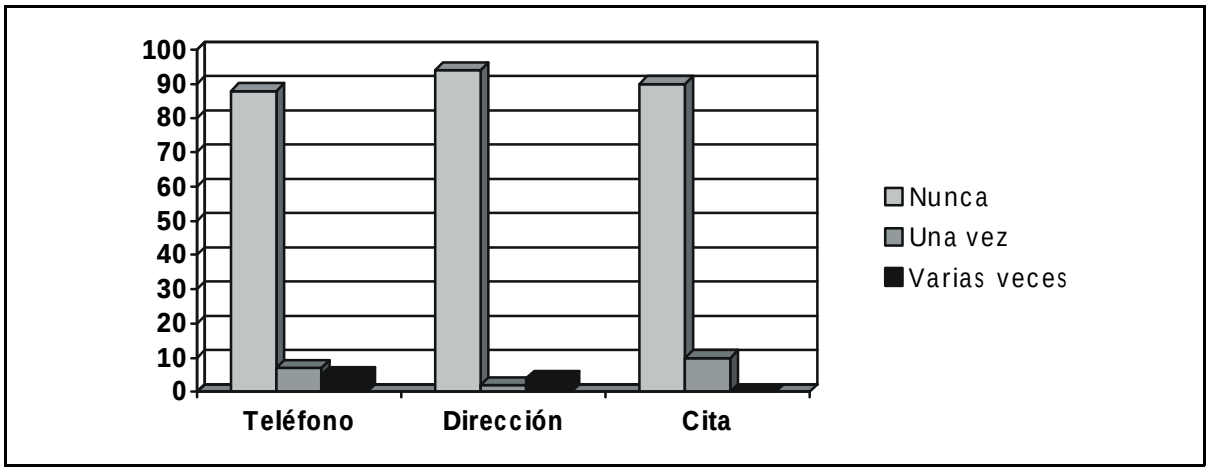
La segunda cuestión que determinamos es la tendencia de los menores a facilitar datos que permitan localizarles físicamente o establecer un contacto más directo con ellos.

De los datos obtenidos en el estudio se desprende que *un 7% de los niños/as de 11 años que utiliza internet ha facilitado ya su número de teléfono a través de la Red* en alguna ocasión, y *otro 5% lo ha hecho en sucesivas ocasiones*.

Con respecto a la dirección nos encontramos con una situación menos frecuente pero igualmente peligrosa: *un 2% de los niños/as de 11 años encuestados reconoce haber facilitado ya su dirección a otra persona* a través de un chat, *y otro 4% lo ha hecho con frecuencia*, frente a un 94% que no lo ha hecho nunca.

La última cuestión que nos planteamos es la posibilidad de que los menores lleven a cabo "citas a ciegas" con personas que hayan conocido a través de internet. Nada menos que *un 10% de los niños/as de 11años encuestados afirma haber acudido ya a una de estas citas*.

Facilitan sus datos o conciertan citas



Profundizamos en la cuestión e intentamos determinar cuáles son las situaciones que suelen acompañar a esta circunstancia. Así hemos podido determinar que:

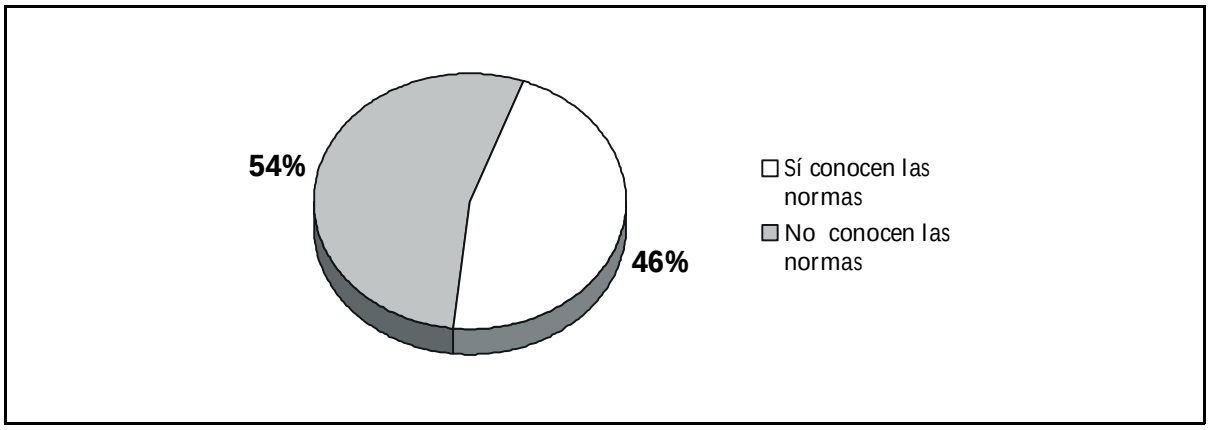
- Un 3% se encontró con una persona distinta a la que esperaba encontrarse.
- Un 4% acudió a la cita pero no encontró a nadie, y
- Un 1% se encontró con un adulto en lugar de con un menor.

Más preocupante resulta todavía el constatar que **un 5% de los niños/as de esta edad acudió además solo a la cita**. Por añadidura señalar también que **un 3% no comentó a su familia que iba a quedar** con un extraño.

2.2.8. *Nivel de conocimiento sobre las normas de seguridad*

Un **46%** de los niños/as de 11 años encuestados afirman conocer esas normas básicas a las que hacemos referencia: *más de la mitad de los niños de esta edad accede a Internet sin haber recibido información previa relativa a su seguridad*. Tampoco hemos podido constatar qué normas conocen o qué normas desconocen en realidad.

Conocimiento sobre las normas de seguridad



2.2.9. *Utilización de ordenadores con sistema de filtrado*

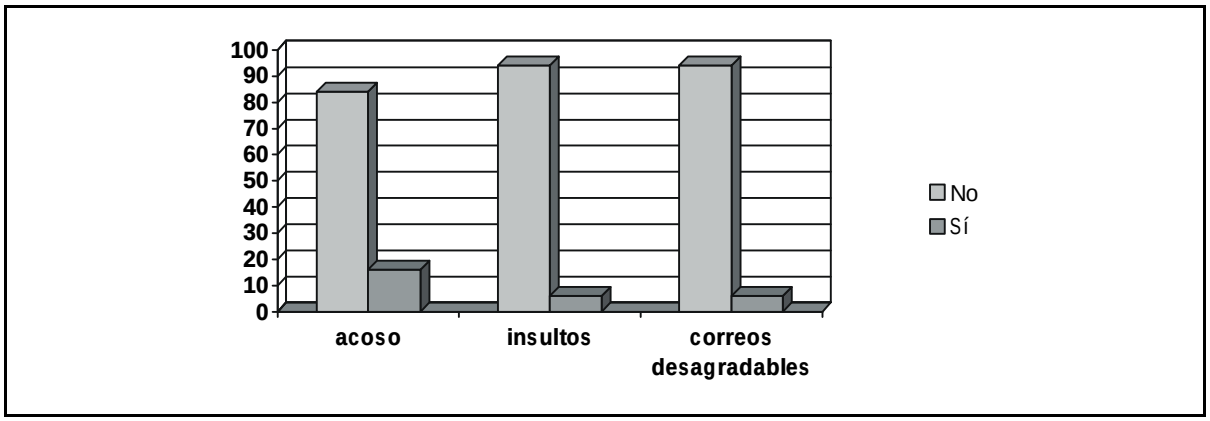
Tal y como se ha expuesto en el punto 5 de este estudio, un 18% de los niños/as de 11 años encuestados reconoce haber entrado en páginas de violencia y/o sadismo, un 3% a páginas de pornografía y un 7% a páginas racistas o xenófobas, debido a que acceden a internet a través de ordenadores que no disponen de programas de filtrado. Si a esto añadimos que el 78% de los niños/as de esta edad que acceden con regularidad a internet lo hacen fundamentalmente desde sus propias casas, vemos que también este caso es en la propia familia donde se está descuidando esta cuestión.

Los datos: *un 80% de los niños/as encuestados en esta franja de edad acceden a la Red a través de ordenadores sin sistema de filtrado alguno*, frente a un 20% que sí dispone del mismo.

2.2.10. *El menor como posible víctima de acoso*

Un **16% de los niños/niñas de 11 años que navega con cierta regularidad, se ha sentido acosado/a sexualmente en internet**.

Menores víctimas de acoso, insultos o correos desagradables



Por otro lado, *un 6% de los niños/as de esta franja de edad señala que ha sufrido insultos* que le han incomodado a través de la Red, y *otro 6% ha recibido en su correo electrónico mensajes que le hicieron sentirse mal*.

2.2.11. *El menor como posible protagonista de conductas delictivas*

Como comentamos al principio de este estudio nos hemos centrado en la más generalizada y cuya ilegalidad suele ser también desconocida por la mayoría de los menores: la copia de determinados materiales protegidos por derechos como el derecho de autor y otros. Un porcentaje cada vez mayor de menores copia fundamentalmente música, utilizando determinados programas que lo posibilitan.

Un *33% de los niños/as de 11 años que se conectan a internet con regularidad reconoce buscar música a través de la Red*.

2.2.12. *Adicción a internet*

Realizamos una primera aproximación atendiendo a una de las más significativas señales de advertencia: la conexión compulsiva, la necesidad de conectarse con frecuencia. De este estudio se desprende que **un 23% de los niños/as de 11 años**, que utiliza internet con regularidad, **reconoce que "siente la necesidad de conectarse a internet con frecuencia"**, frente a un 77% que no se encuentra en esta situación, o al menos no lo ha apreciado.

2.2.13. *Adicción al juego*

El 36% de los niños/as de 11 años que se conecta con regularidad juega en casi todas las conexiones que realiza. Otro 35% en la mitad de las ocasiones, un 7% en una de cada tres y finalmente un 18% en una cuarta parte de las conexiones que realiza. Por otro lado hay que señalar que un 4% afirma no jugar nunca a través de internet.

Como puede apreciarse el protagonismo del juego va disminuyendo de una forma rápida y constante.

2.3. Niños/as de 12 años

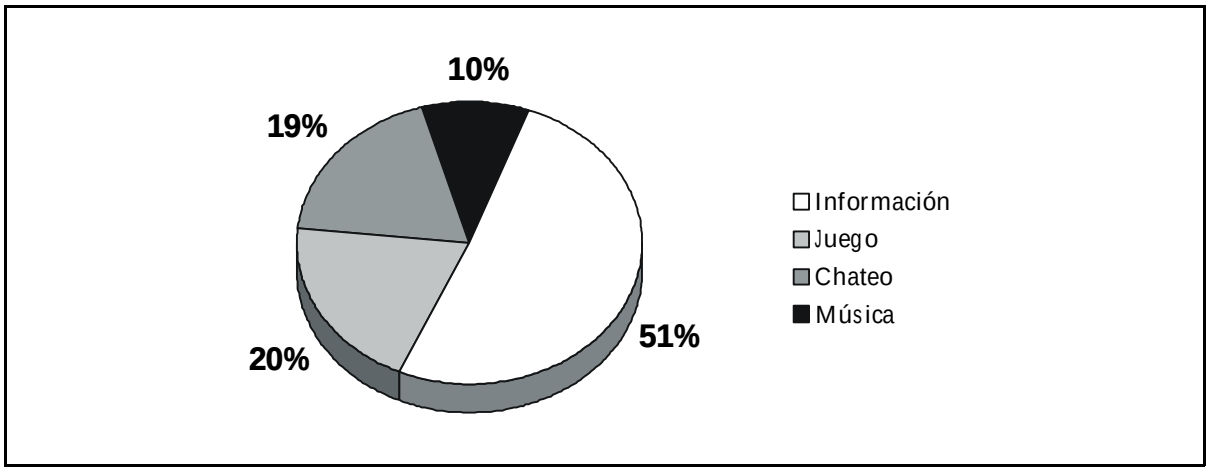
2.3.1. *Objetivo de la conexión*

Los niños/as de 12 años de edad son más prácticos que los grupos anteriores en su relación con internet, y conforman probablemente el grupo que más percibe esta herramienta como un instrumento de trabajo. Esta situación posiblemente esté relacionada con el paso de los alumnos de Primaria a la E.S.O.

Entre los niños/as de 12 años *un **51%** se conecta para buscar información*, siempre relativa tanto a la formación escolar como al ocio. El segundo objetivo más valorado es *el juego: un **20%**,* seguido muy de cerca por *el chateo con un **19%***. La perdida de protagonismo del juego en beneficio del chat aún no se ha radicalizado, como veremos más adelante.

Tampoco se observa una diferencia significativa entre este grupo y los anteriores en la búsqueda de música como principal objetivo. Un **10**% de los niños/as encuestados la marca como principal objetivo. A los 12 años el orden de prioridades aun no se ha transformado.

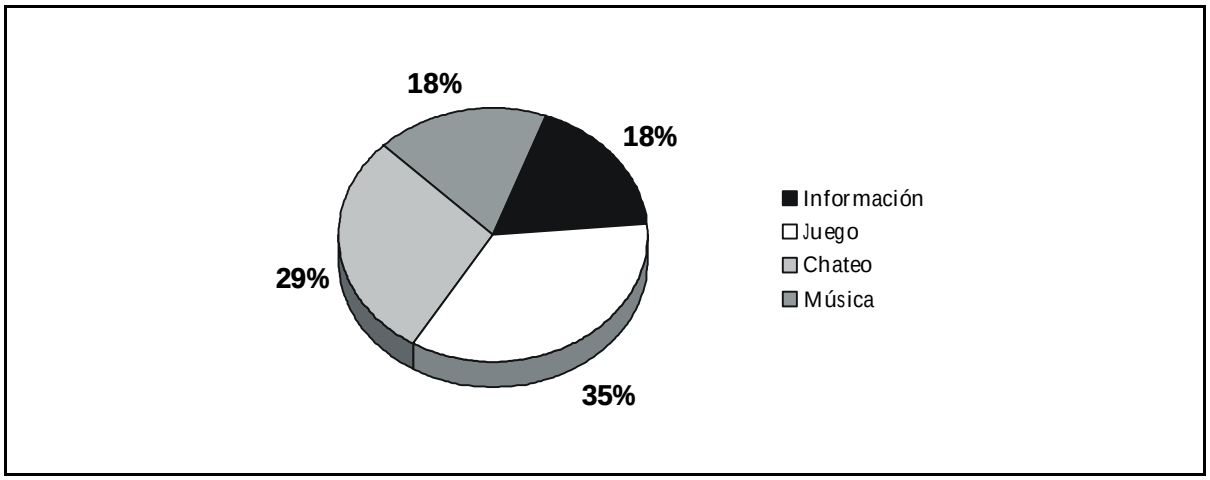
Objetivo de la conexión



Cuando determinamos cuál es la *segunda motivación* de los niños/as de esta edad ya no aparece la búsqueda de información como opción preferente, para aquellos que no la consideraban como primera opción, y ahora sólo un *18*% la señala. Como segunda opción para otro *35*%: el juego, también como una forma de relación. Otro *29*% de los niños/as de 12 años se conecta a los chat como alternativa a la primera opción, y finalmente un 18% para buscar música.

Conclusión: Así pues, podemos concluir que al menos un 69% de los niños/as de 12 años que se conecta a internet busca información (relativa tanto al ocio como a la formación), y que un 51% lo considera el principal objetivo de la conexión. Al menos un 55% de estos niños/as de 12 años también utiliza internet para jugar, y para un 20% es el principal objetivo.

Objetivo secundario de la conexión



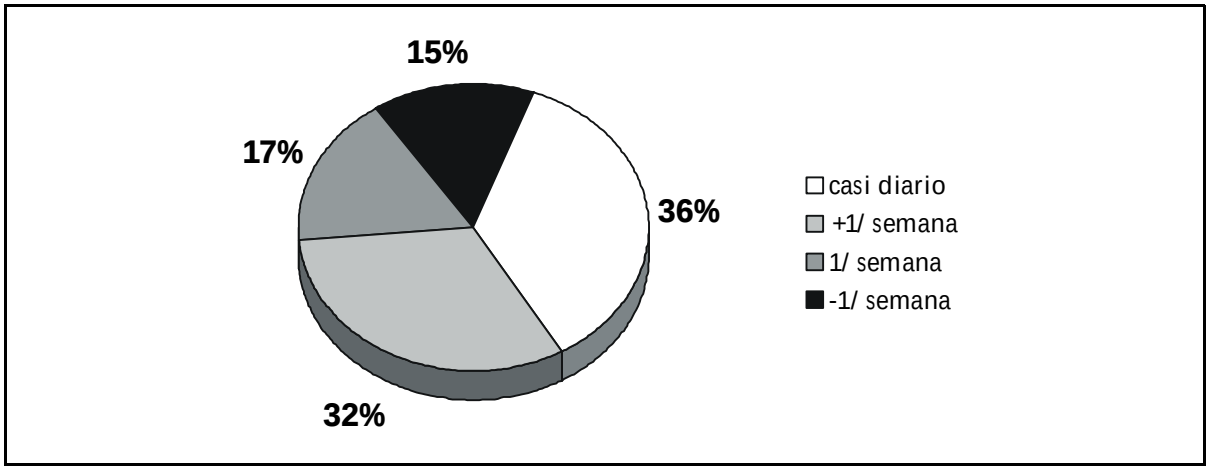
Por último señalar que al menos un 48% de los niños/as de esta edad que se conecta chatea, y que para el 19% es además el principal objetivo. Asimismo, al menos un 28% de ellos utiliza la Red para buscar música, y para un 10% es el principal objetivo.

2.3.2. *Frecuencia y duración de las conexiones*

Los niños/as de 12 años que se conectan a internet alcanzan ya una cierta regularidad, ya que una amplia mayoría lo utiliza más de una vez a la semana. *Un **68%** de estos niños/as utiliza esta herramienta varias veces a la semana*: un **36%** casi a diario, más un **32**% que la emplea en más de una ocasión a lo largo de la semana.

El porcentaje de los que lo utilizan una vez a la semana o menos se reduce hasta el **32%.** Y un **15%** de los que se conectan navega menos de una vez a la semana.

Frecuencia en la conexión



Atendiendo al número de horas que permanecen conectados *un **37%** navega de 2 a 5 horas semanales, y un **39%** menos de 2 horas a la semana*. Los niños/as que se conecta entre 5 y 10 horas por semana suponen ya el **14**%, porcentaje que va a ir aumentando significativamente. Asimismo, aparece también *un **10%** cuyo nivel de conexión supera las 10 horas semanales*. Las conexiones de aquellos que navegan con frecuencia ya pueden superar las 2 horas de media, y en algunos casos incluso las 3 horas, especialmente en aquellos que se conectan preferiblemente los fines de semana.

2.3.3. *Lugares desde los que se realiza el acceso*

Una mayoría considerable de los niños/as de 12 años que se conectan a internet lo hacen principalmente *desde sus casas*, como en los casos anteriores, en un porcentaje que alcanza *el 80*%. Por otro lado el porcentaje de niños/as que se conecta a través de cibercentros sigue aumentando hasta alcanzar el **14**%. Otro **4**% accede fundamentalmente desde la casa de un amigo/a o familiar.

Aquí encontramos otro pequeño porcentaje de niños que reconoce conectarse a internet fundamentalmente a través de su centro escolar: sólo de un 2%.

Cuando estudiamos qué lugar utilizan los niños/as de 12 años como lugar alternativo para conectarse, encontramos que otro *18%* de los que se conectan con regularidad escoge un cibercentro como *segunda opción posible*. Para otros, más de la mitad: un *52%,* el segundo lugar desde el que acceden es la casa de un amigo/a o familiar, un *2%* la propia casa y un *10%* desde el colegio.

Así pues a esta edad encontramos ya un *42% de niños/as que realiza accesos a internet desde cibercentros*, como primera o segunda opción, lo cual triplica con creces el de los niños de la misma edad que acceden desde su centro escolar (12%).

Hay que llamar la atención de nuevo sobre la situación ya mencionada aneriormente: más de la mitad (56%) de los niños/as de 12 años que accede a Internet lo hace con frecuencia desde la casa de amigos o familiares. Retomaremos de nuevo esta cuestión cuando hablemos de la implantación de filtros de contenidos en los ordenadores familiares.

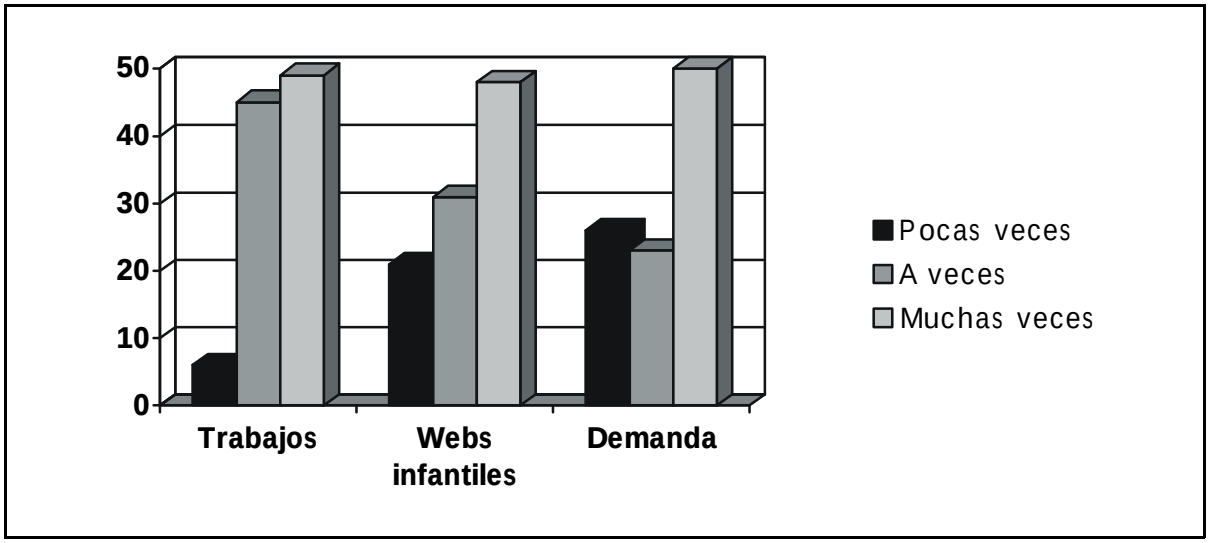
2.3.4. *Facilidad/dificultad de manejo de la herramienta*

A la hora de buscar y encontrar información para realizar sus trabajos escolares, *casi la mitad (un 49%) de los niños/as de 12 años encuestados señala que encuentra dicha información con mucha frecuencia*. Otro 45% dice encontrarla a veces y sólo un 6% afirma encontrar lo que busca en pocas ocasiones. El porcentaje de niños/as de 12 años que realiza búsquedas exitosas es muy importante: un 94%.

La siguiente situación surge al buscar el menor contenidos específicos para su edad, relacionados tanto con el ocio como con su formación escolar. En este sentido un 48% de los niños/as encuestados encuentra con facilidad dichos contenidos, un 31% lo consigue sólo en ocasiones y el 21% restante tiene poco éxito en la búsqueda.

Por último determinamos también si los menores tienen realmente la inquietud de tratar con contenidos específicos para sus edades, y en este sentido encontramos que un 51% sí busca con frecuencia dichos contenidos, frente al 23% que sólo en ocasiones y un 26% de niños de 12 años que no los busca. Es decir, existe una clara inquietud por encontrar dichos contenidos específicos.

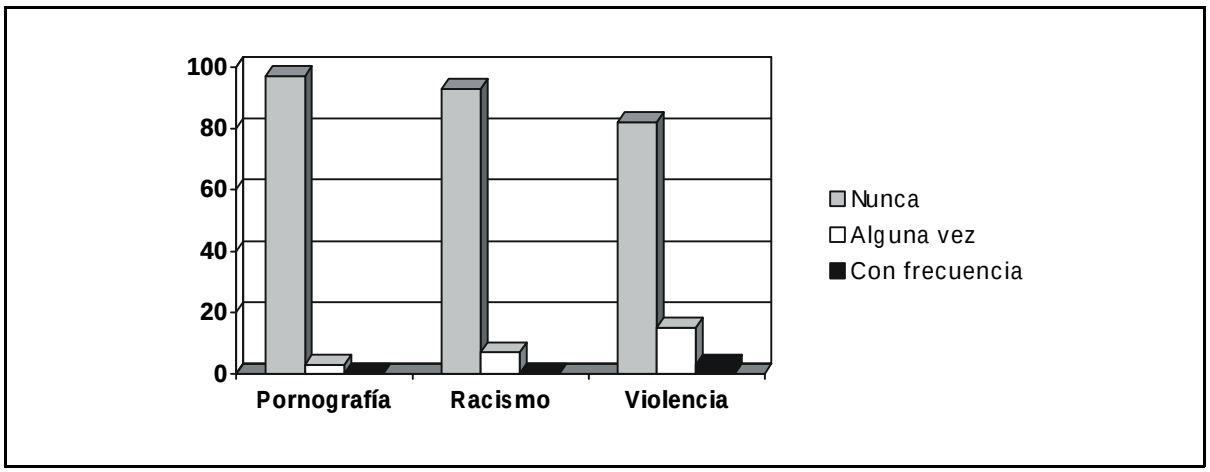
Encuentra la información que busca



2.3.5. *Frecuencia de acceso a contenidos inconvenientes*

El acceso de los niños y niñas de 12 años a este tipo de contenidos ya es sensiblemente superior al registrado con los grupos anteriores, en todos los aspectos trabajados: pornografía, racismo y violencia.

Visita páginas inconvenientes



Un 11% de los niños/as de 12 años que utiliza internet ha entrado alguna vez en una página de pornografía, y otro 6% reconoce hacerlo con frecuencia. Por otro lado un porcentaje muy inferior: un 1%, ha entrado alguna vez en una página en la que se hiciera apología del racismo o la xenofobia, pero otro 3% reconoce hacerlo con frecuencia, por lo que obtenemos un 4%.

El mayor porcentaje lo encontramos de nuevo en la frecuencia de visitas a páginas con *contenido especialmente violento. Un 24% de los niños/as de 12 años encuestados reconoce haberlas visitado, y otro 6% señala haberlo hecho con frecuencia*. En total suponen un 30%

2.3.6. *Costumbres y preferencias en la utilización de los chats*

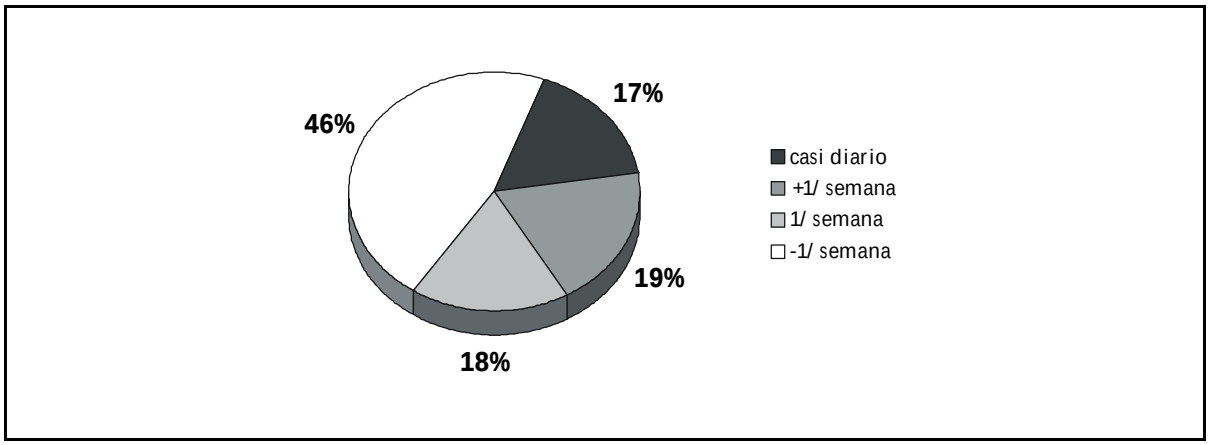
Del estudio realizado se desprende que *un 35% de los niños/as de 12 años accede a los chats con frecuencia, es decir, varias veces a la semana* (un 17% incluso asegura entrar casi a diario). Por otro lado, un 65% accede una o menos de una vez a la semana (19% una vez por semana y 46% menos de una vez por semana, es decir, 2 ó 3 veces al mes). El chat sigue sin ser aún el objetivo principal de las conexiones que realizan estos niños/as.

Por otro lado, un 70% de los que acceden a estas salas de conversación lo hacen a chats específicos de menores, frente a un 9% que no accede a chats de menores o un 21% que sólo lo hace en ocasiones. Es decir, en este caso un 30% acceden tanto a chats de menores como a chats de adultos.

Determinamos también si los menores que entran en chats de adultos, o chats no específicos, entran en salas sobre temática sexual. Entre los niños/as de 12 años que utilizan internet de forma habitual, *un 8% reconoce haber entrado en chats sobre sexo* frente a un 90% que no lo hace. En este grupo de edad

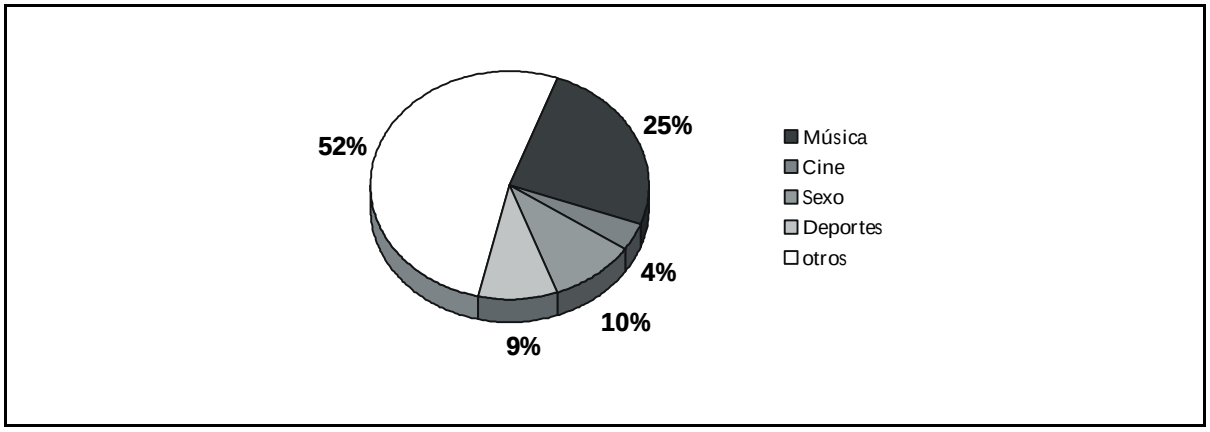
aparece también *un primer porcentaje de niños que reconoce entrar en este tipo de salas de conversación con relativa frecuencia: un 2%.*

Entra en chats



Finalmente nos referimos a los temas de conversación más frecuentes que se reproducen en los chats más visitados por los menores de 12 años de edad, resultando que un 25% señala la ‘‘música’’ como principal o más frecuente tema de conversación, un 10% señala el ‘‘sexo’’, un 9% los ‘‘deportes’’, y un 4% el ‘‘cine’’ . Resta un 52% ‘‘sin especificar’’.

Temas de conversación en los chats



2.3.7. *Conductas y situaciones de riesgo en los chats*

Comenzamos de nuevo por lo más básico: el *nick* o nombre que escoge el usuario cuando decide entrar en una sala de conversación o chat.

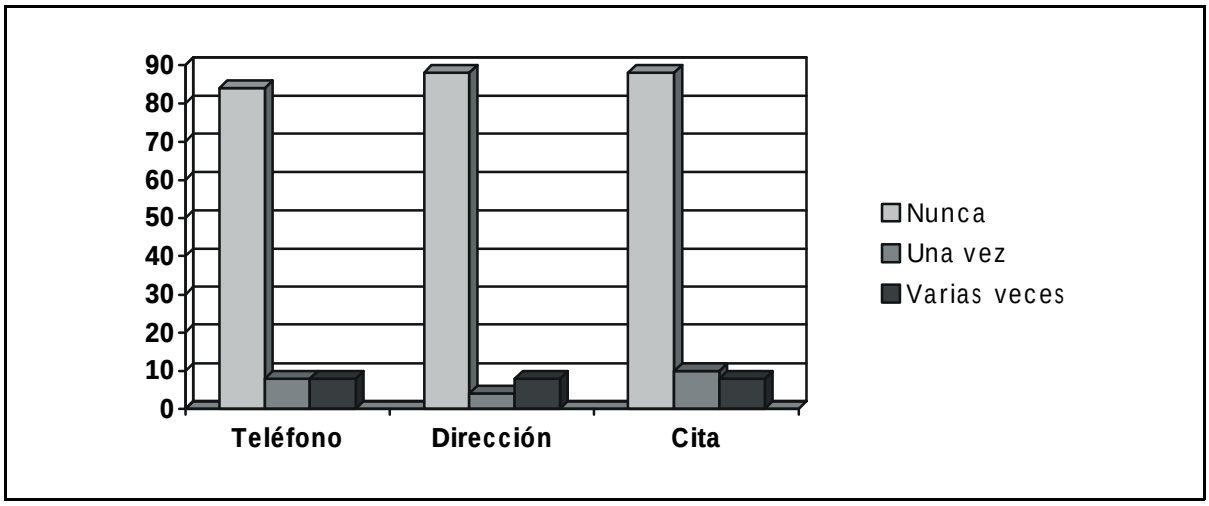
El primer dato que obtenemos es que el *12% de los niños de 12 años que entra en los chats utiliza como nick o identificativo su propio nombre*, con lo que facilita a cualquier usuario un primer dato sobre su identidad.

Por otro lado un 28% de los niños/as de 12 años que acceden a los chats utilizan como nick su apodo, lo cual también les hace más receptivos a los mensajes que reciban. El 60% restante sí utiliza un nick totalmente inventado. Debemos señalar que, por tanto, un 40% de estos niños no está respetando la primera norma básica para el acceso de los menores a estas salas.

La segunda cuestión que determinamos siempre es la tendencia de los menores a facilitar datos que permitan localizarles físicamente o establecer un contacto más directo con ellos.

De los datos obtenidos en el estudio se desprende que *un 8% de los niños/as de 12 años que utiliza internet ha facilitado ya su número de teléfono a través de la Red* en alguna ocasión, y *otro 8% lo ha hecho en sucesivas ocasiones*.

Facilitan sus datos o conciertan chats



Con respecto a la dirección nos encontramos con una situación menos frecuente pero igualmente peligrosa: *un 4% de los niños/as de 12 años encuestados reconoce haber facilitado ya su dirección a otra persona* a través de un chat, *y otro 8% lo ha hecho con frecuencia*, frente a un 88% que no lo ha hecho nunca.

La última cuestión que nos planteamos siempre es la posibilidad de que los menores lleven a cabo "citas a ciegas" con personas que hayan conocido a través de internet. Nada menos que *un 10% de los niños/as de 12 años encuestados afirma haber acudido ya a una de estas citas, y otro 8% reconoce haberlo hecho en más de una ocasión.*

Profundizamos en la cuestión para determinar cuáles son las situaciones que suelen acompañar a esta circunstancia. De este modo hemos podido constatar que:

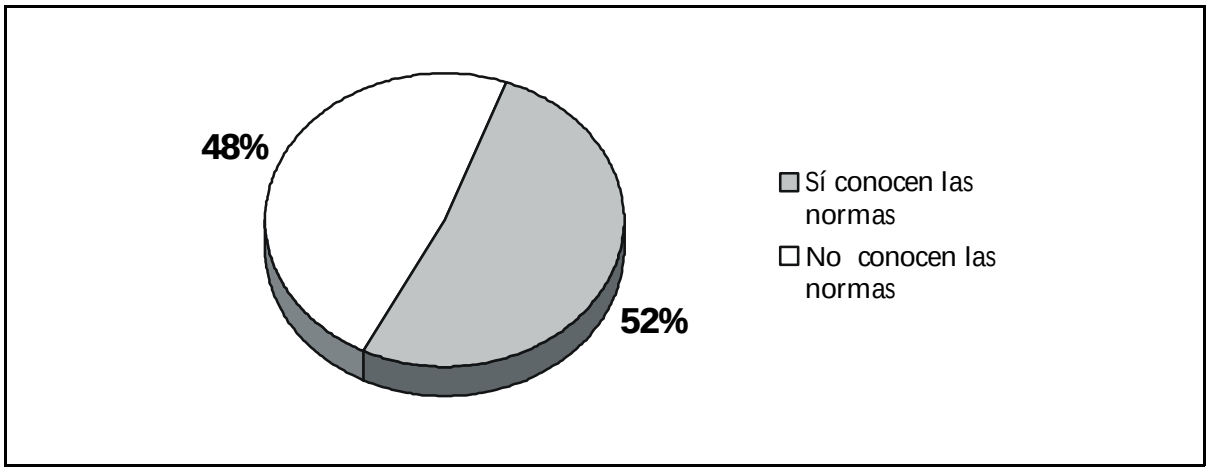
- Un 7% se encontró con una persona distinta a la que esperaba encontrarse.
- Un 3% acudió a la cita pero no encontró a nadie, y
- Otro 5% se encontró con un adulto en lugar de con un menor.

Más preocupante resulta todavía el constatar que **un 10% de los niños/as de esta edad acudió además solo a la cita**. Por añadidura señalar también que **un 6% no comentó a su familia que iba a quedar** con un extraño.

2.3.8. *Nivel de conocimiento sobre las normas de seguridad*

Un **52%** de los niños/as de 12 años encuestados afirman conocer esas normas básicas a las que hacemos referencia, por tanto: *casi la mitad de los niños de esta edad accede a Internet sin haber recibido información previa relativa a su seguridad*. Tampoco hemos podido constatar qué normas conocen o qué normas desconocen en realidad.

Conocimiento sobre las normas de seguridad



2.3.9. *Utilización de ordenadores con sistema de filtrado*

Tal y como se ha expuesto en el punto 5 de este estudio, un 30% de los niños/as de 12 años encuestados reconoce haber entrado en páginas de violencia y/o sadismo, un 17% a páginas de pornografía y un 4% a páginas racistas o xenófobas, debido a que acceden a internet a través de ordenadores que no disponen de programas de filtrado. Si a esto añadimos que el 80% de los niños/as de esta edad que acceden con regularidad a internet lo hacen fundamentalmente desde sus propias casas, vemos que también en este caso es en la familia donde se descuida esta cuestión.

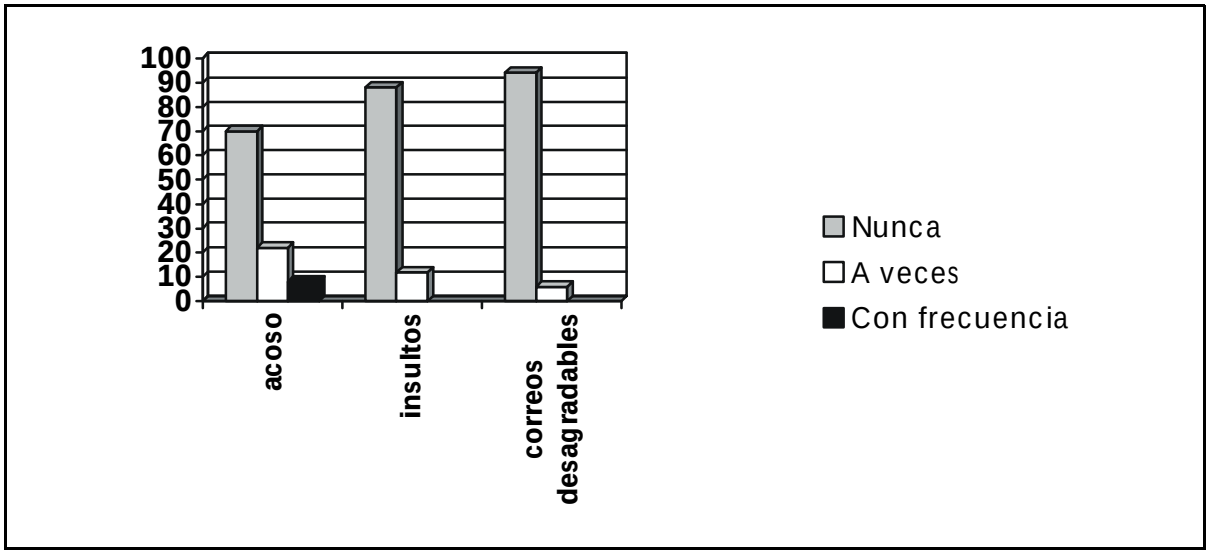
Los datos: *un 80% de los niños/as encuestados en esta franja de edad acceden a la Red a través de ordenadores sin sistema de filtrado alguno*, frente a un 20% que sí dispone del mismo.

2.3.10. *El menor como posible víctima de acoso*

Un *22% de los niños/niñas de 12 años que navega con cierta regularidad, se ha sentido acosado/a sexualmente en internet, y otro 8% afirma sufrir esta situación con frecuencia*: **en total un 30%.**

Por otro lado, *un 12% de los niños/as de esta franja de edad señala que ha sufrido insultos* que le han incomodado a través de la Red, y *otro 6% ha recibido en su correo electrónico mensajes que le hicieron sentirse mal*.

Menores víctimas de acoso, insultos o corrreos desagradables



2.3.11. *El menor como posible protagonista de conductas delictivas*

Como comentamos al principio de este estudio nos hemos centrado en la más generalizada y cuya ilegalidad suele ser también desconocida por la mayoría de los menores: la copia de determinados materiales protegidos por derechos como el derecho de autor y otros. Un porcentaje cada vez mayor de menores copia fundamentalmente música, utilizando determinados programas que lo posibilitan.

Un *28% de los niños/as de 12 años que se conectan a internet con regularidad reconoce buscar música a través de la Red*.

2.3.12. *Adicción a internet*

Realizamos una primera aproximación atendiendo a una de las más significativas señales de advertencia: la conexión compulsiva, la necesidad de conectarse con frecuencia. De este estudio se desprende que **un 22% de los niños/as de 12 años**, que utiliza internet con regularidad, **reconoce que "siente la necesidad de conectarse a internet con frecuencia"**, frente a un 78% que no se encuentra en esta situación, o al menos no lo ha apreciado.

2.3.13. *Adicción al juego*

El 22% de los niños/as de 12 años que se conectan con regularidad juega en casi todas las conexiones que realiza. Otro 24% en la mitad de las ocasiones, un 21% en una de cada tres y finalmente un 30% en una cuarta parte de las conexiones que realiza. Por otro lado hay que señalar que un 3% afirma no jugar nunca a través de internet.

Como puede apreciarse el protagonismo del juego va disminuyendo de una forma rápida y constante.

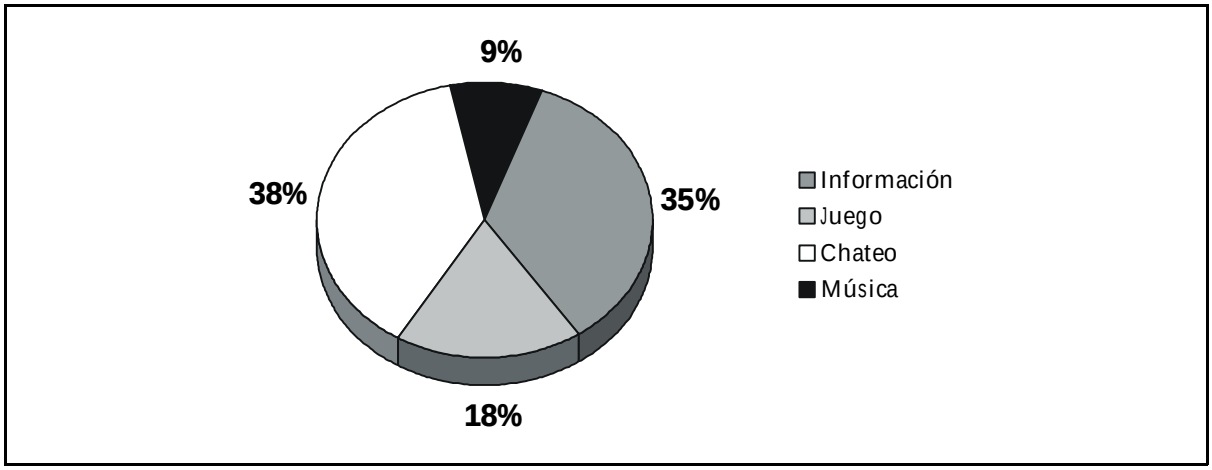
2.4. Niños/as de 13 años

2.4.1. *Objetivo de la conexión*

Los adolescentes de 13 años de edad comienzan a marcar la tendencia que será la tónica dominante durante toda la adolescencia: la pérdida de protagonismo del juego en beneficio del chat. Comienzan a utilizar internet básicamente como un instrumento de relación, para conocer a otras personas y para darse a conocer.

Entre los adolescentes de 13 años *un **35%** se conecta para buscar información*, siempre relativa tanto a la formación escolar como al ocio. *Aunque el objetivo más valorado es el chateo: con un **38%**. Para jugar lo utiliza otro **18%**.*

Objetivo de la conexión



No se observa una diferencia significativa entre este grupo y los anteriores en la búsqueda de música como principal objetivo. Un **9**% de los adolescentes encuestados la marcan como principal objetivo.

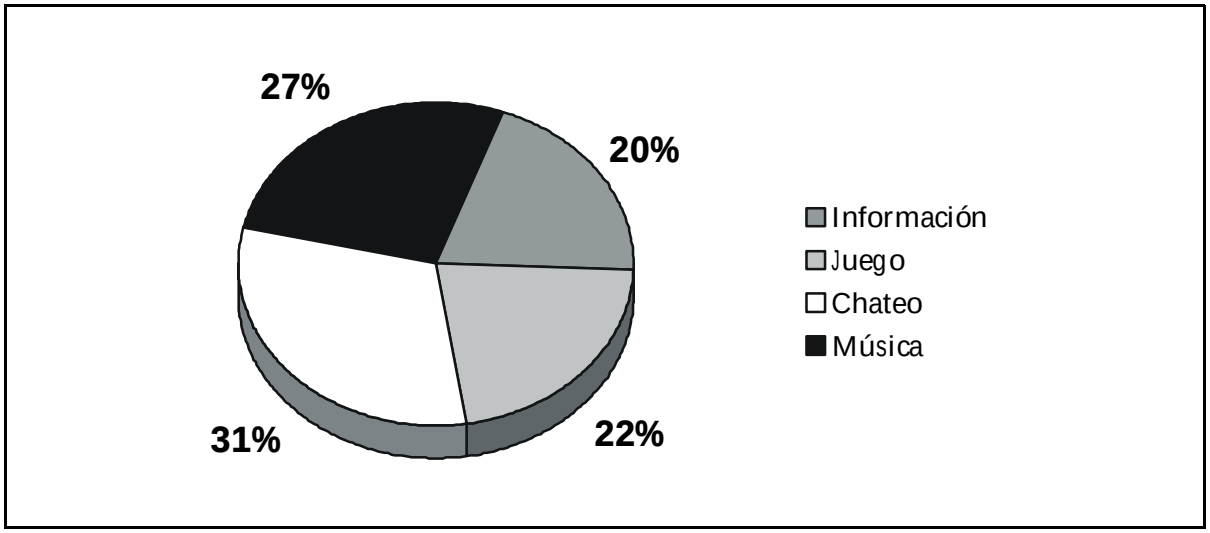
A los 13 años el orden de prioridades ya se ha transformado claramente.

Cuando determinamos cuál es la *segunda motivación* de los adolescentes de esta edad no aparece la búsqueda de información como opción preferente, para aquellos que no la consideraban como primera opción, y ahora sólo un *20*% la señala. Como segunda opción para otro *31*%: el chat. Otro *22*% de los adolescentes de 13 años se conecta para jugar como alternativa a la primera opción, y finalmente un 27% para buscar música.

Conclusión: Así pues, podemos concluir que un 55% de los adolescentes de 13 años que se conecta a internet busca información (relativa tanto al ocio como a la formación), y que sólo un 35% lo considera el principal objetivo de la conexión. Al menos un 69% de estos adolescentes de 13 años utiliza internet principalmente para chatear, y para un 38% es el principal objetivo.

Por último señalar que un 30% de los adolescentes de esta edad se conecta para jugar, y que para el 22% es además el principal objetivo. Asimismo, al menos un 27% de ellos utiliza la Red para buscar música, y sólo para un 9% es el principal objetivo.

Objetivo secundario de la conexión

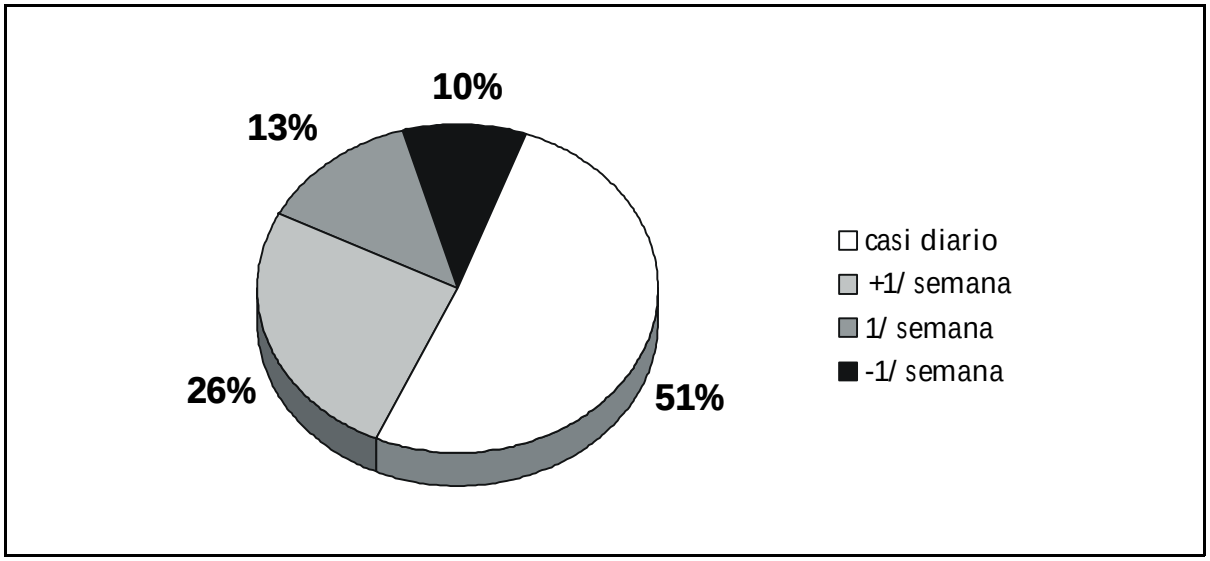


2.4.2. *Frecuencia y duración de las conexiones*

Los adolescentes de 13 años que se conectan a internet alcanzan una regularidad importante, ya que una gran mayoría lo utiliza más de una vez por semana. *Un 77% de estos adolescentes utiliza esta herramienta varias veces a la semana*: un **51%** casi a diario, más un **26**% que la emplea en más de una ocasión a lo largo de la semana.

El porcentaje de los que lo utilizan una vez a la semana o menos se reduce hasta el **23%** (un **10%** de los que se conectan navega menos de una vez a la semana).

Frecuencia en la conexión



Atendiendo al número de horas que permanecen conectados *un 43% navega de 2 a 5 horas semanales, y un 28% menos de 2 horas a la semana*. Los adolescentes que se conecta entre 5 y 10 horas por semana suponen ya el **17**%, porcentaje que va a ir aumentando significativamente. Asimismo, aparece también *un 12% cuyo nivel de conexión supera las 10 horas semanales*. Las conexiones de aquellos que navegan con frecuencia ya pueden superar las 2 ó 3 horas de media por conexión, independientemente del día de la semana.

2.4.3. *Lugares desde los que se realiza el acceso*

Una mayoría considerable de los adolescentes de 13 años que se conectan a internet lo hacen principalmente *desde sus casas*, como en los casos anteriores, *en un porcentaje que alcanza el **82%**.* Por otro lado el porcentaje de adolescentes que se conecta a través de cibercentros se mantiene en un **11**%. Otro **5**% accede fundamentalmente desde la casa de un amigo/a o familiar.

Aquí encontramos otro pequeño porcentaje de adolescentes que reconoce conectarse a internet fundamentalmente a través de su centro escolar: sólo de un **2%.**

Cuando estudiamos qué lugar utilizan los adolescentes de 13 años como lugar alternativo para conectarse, encontramos que otro *28%* de los que se conectan con regularidad escoge un cibercentro como *segunda opción posible*. Para otros, una tercera parte (un *34%)* el segundo lugar desde el que acceden es la casa de un amigo/a o familiar, un *6%* la propia casa y un *20%* desde el colegio.

Así pues a esta edad encontramos un *39% de adolescentes que realiza accesos a internet desde cibercentros*, como primera o segunda opción, un porcentaje muy semejante al que encontrábamos en la edad anterior.

Otro 39% de los adolescentes de 13 años que accede a Internet lo hace con frecuencia desde la casa de amigos o familiares. Tal vez una de las cuestiones más significativas es que ya encontramos también un 22% que accede desde su centro escolar, aunque no como primera opción.

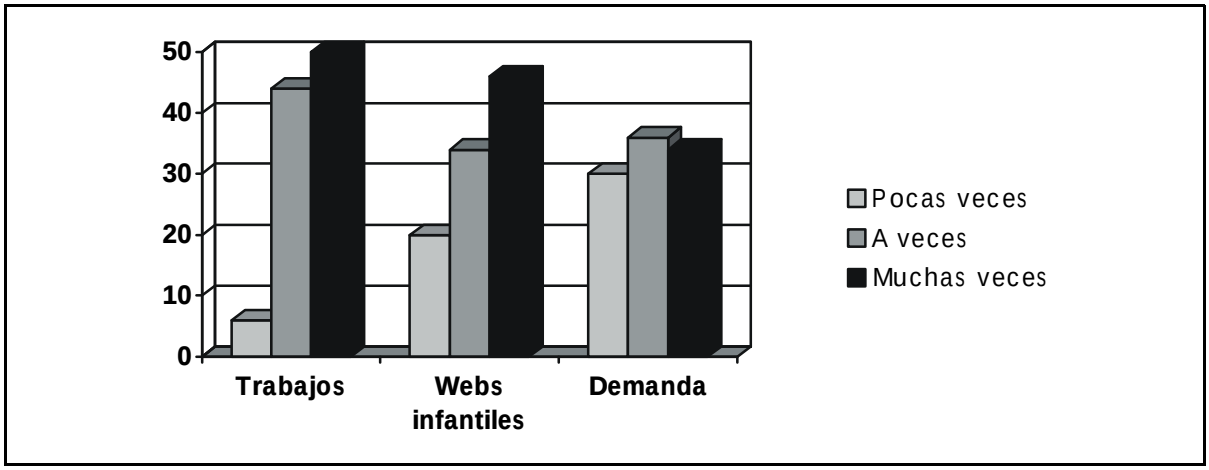
2.4.4. *Facilidad/dificultad de manejo de la herramienta*

A la hora de buscar y encontrar información para realizar sus trabajos escolares, *la mitad (un 50%) de los adolescentes de 13 años encuestados señala que encuentra dicha información con mucha facilidad*. Otro 44% dice encontrarla a veces y sólo un 6% afirma encontrar lo que busca en pocas ocasiones. El porcentaje de adolescentes de 13 años que realiza búsquedas exitosas es muy importante: un 94%.

La siguiente situación surge al buscar el menor contenidos específicos para su edad, relacionados tanto con el ocio como con su formación escolar. En este sentido un 46% de los adolescentes encuestados encuentra con facilidad dichos contenidos, un 34% lo consigue sólo en ocasiones y el 20% restante tiene poco éxito en la búsqueda.

Por último determinamos también si los menores tienen realmente la inquietud de tratar con contenidos específicos para sus edades, y en este sentido encontramos que un 34% sí busca con frecuencia dichos contenidos, frente al 36% que sólo en ocasiones y un 30% de adolescentes de 13 años que no los busca. Es decir, existe aun, aunque cada vez menos, una inquietud por encontrar dichos contenidos específicos.

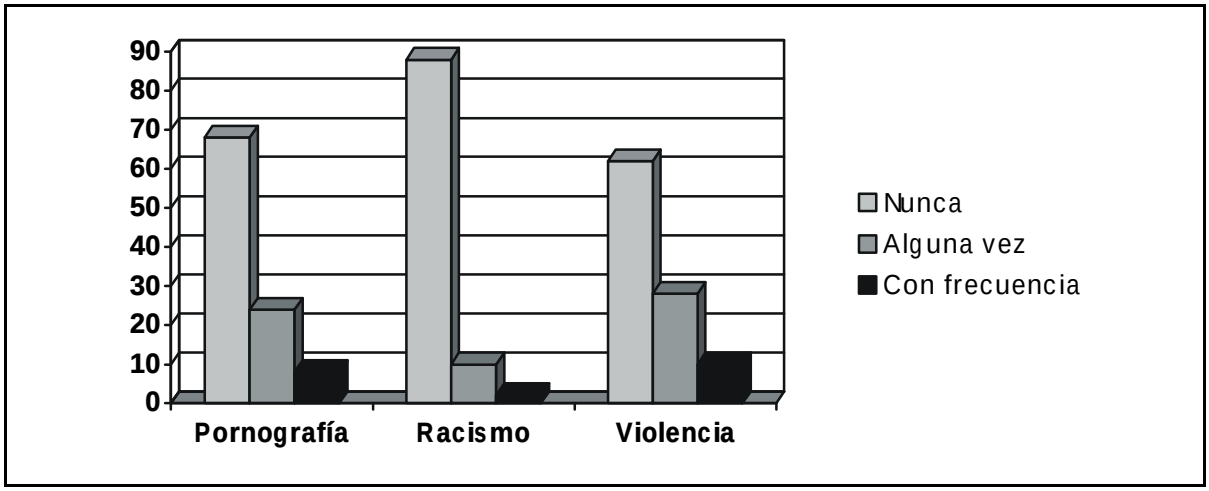
Encuentra la información que busca



2.45. *Frecuencia de acceso a contenidos inconvenientes*

El acceso de los adolescentes de 13 años a este tipo de contenidos también es sensiblemente superior al registrado con los grupos anteriores, en casi todos los aspectos trabajados: pornografía, racismo y violencia. De esta manera *un 24% de los adolescentes de 13 años que utiliza internet ha entrado alguna vez en una página de pornografía, y otro 8% reconoce hacerlo con frecuencia*. Por otro lado un porcentaje menor: un 10%, ha entrado alguna vez en una página en la que se hiciera apología del racismo o la xenofobia, pero otro 2% reconoce hacerlo con frecuencia, por lo que obtenemos un 12%.

Visita páginas inconvenientes



El mayor porcentaje lo encontramos de nuevo en la frecuencia de visitas a páginas con contenido especialmente violento. *Un 28% de los adolescentes de 13 años encuestados reconoce haberlas visitado, y otro 10% señala haberlas visitado con frecuencia. En total suponen un 38%* .

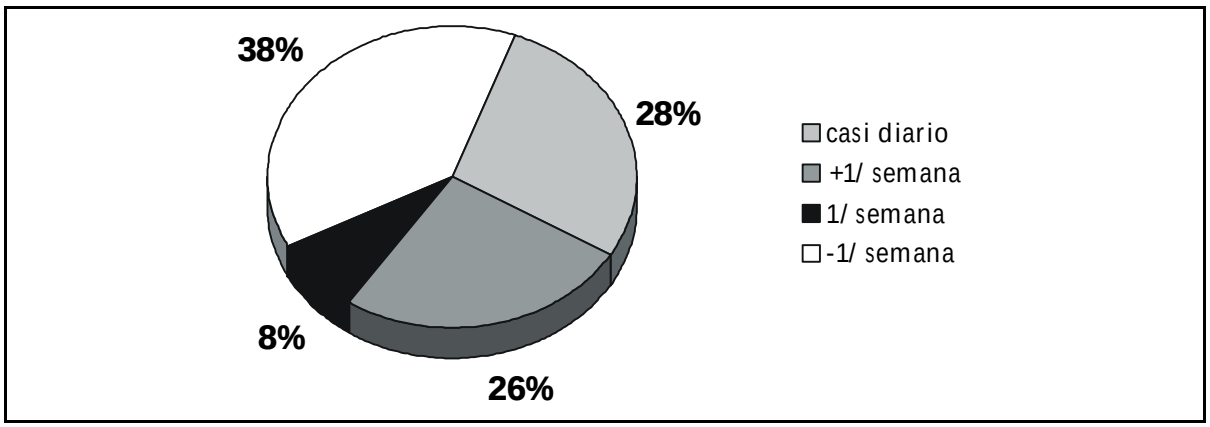
2.4.6. *Costumbres y preferencias en la utilización de los chats*

Del estudio realizado se desprende que *un 54% de los adolescentes de 13 años accede a los chats con frecuencia, es decir, varias veces a la semana. Un 28% incluso asegura entrar casi a diario*. Por otro lado, un 46% accede una o menos de una vez a la semana (8% una vez por semana y 38% menos de una vez por semana, es decir, 2 ó 3 veces/ mes). El chat comienza a convertirse en el objetivo principal de las conexiones que realizan estos adolescentes.

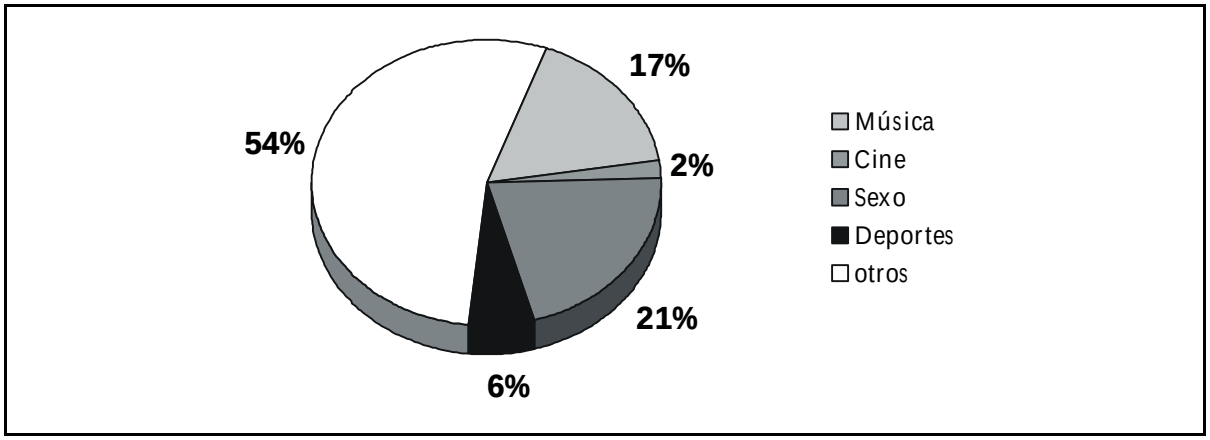
Por otro lado, un 51% de los que acceden a estas salas de conversación lo hacen a chats específicos de menores, frente a un 18% que no accede a chats de menores o un 31% que sólo lo hace en ocasiones.

Determinamos también si los menores que entran en chats de adultos, o chats no específicos, entran en salas sobre temática sexual. Entre los adolescentes de 13 años que utilizan internet de forma habitual, *un 28% reconoce haber entrado en chats sobre sexo* frente a un 72% que no lo hace. En este grupo de edad aumenta el porcentaje de adolescentes que reconoce entrar en este tipo de salas de conversación con relativa frecuencia: un 13%.

Entra en chats



Temas de conversación en los chats



Finalmente nos referimos a los temas de conversación más frecuentes que se reproducen en los chats más visitados por los menores de 13 años de edad, resultando que un 21% señala el ''sexo'' como principal o más frecuente tema de conversación, un 17% señala la ''música'', un 6% los ''deportes'', y un 2% el ''cine''. Resta un 54% ''sin especificar''.

2.4.7. *Conductas y situaciones de riesgo en los chats*

Comenzamos de nuevo por lo más básico: el *nick* o nombre que escoge el usuario cuando decide entrar en una sala de conversación o chat.

El primer dato que obtenemos es que el *10% de los adolescentes de 13 años que entra en los chats utiliza como nick o identificativo su propio nombre*, con lo que facilita a cualquier usuario un primer dato sobre su identidad.

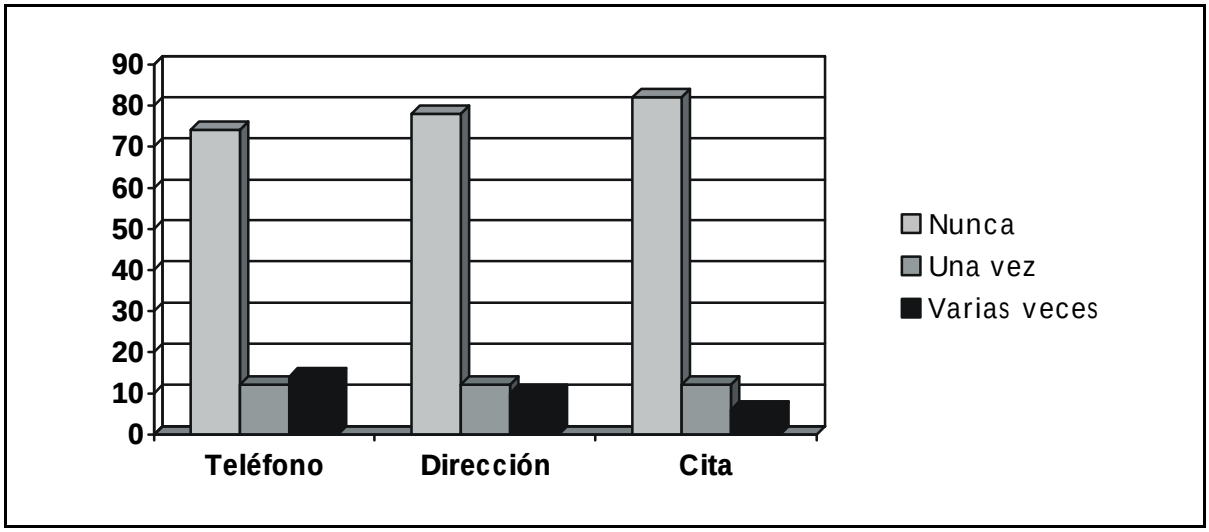
Por otro lado un 18% de los adolescentes de 13 años que accede a los chats utiliza como nick su apodo, lo cual también les hace más receptivos a los mensajes que reciban. El 72% restante sí utiliza un nick totalmente inventado. Debemos señalar que, por tanto, un 28% de estos adolescentes no está respetando la primera norma básica para el acceso de los menores a estas salas.

La segunda cuestión que determinamos siempre es la tendencia de los menores a facilitar datos que permitan localizarles físicamente o establecer un contacto más directo con ellos.

De los datos obtenidos en el estudio se desprende que *un 12% de los adolescentes de 13 años que utiliza internet ha facilitado ya su número de teléfono a través de la Red* en alguna ocasión, y *otro 14% lo ha hecho en sucesivas ocasiones*.

Con respecto a la dirección nos encontramos con una situación algo menos frecuente pero aun más peligrosa: *un 12% de los adolescentes de 13 años encuestados reconoce haber facilitado ya su dirección a otra persona* a través de un chat, *y otro 10% lo ha hecho en varias ocasiones*, frente a un 78% que no lo ha hecho nunca. En definitiva: un 22% es capaz de dar su dirección a alguien que ha conocido después de conversaciones a través del teclado de su ordenador.

Facilitan sus datos o conciertan citas



La última cuestión que nos planteamos siempre es la posibilidad de que los menores lleven a cabo ‘‘citas a ciegas’’ con personas que hayan conocido a través de internet. Nada menos que *un 12% de los adolescentes de 13 años encuestados afirma haber acudido ya a una de estas citas, y otro 6% reconoce haberlo hecho en más de una ocasión.*

Profundizamos en la cuestión para determinar cuáles son las situaciones que suelen acompañar a esta circunstancia. De este modo hemos podido constatar que:

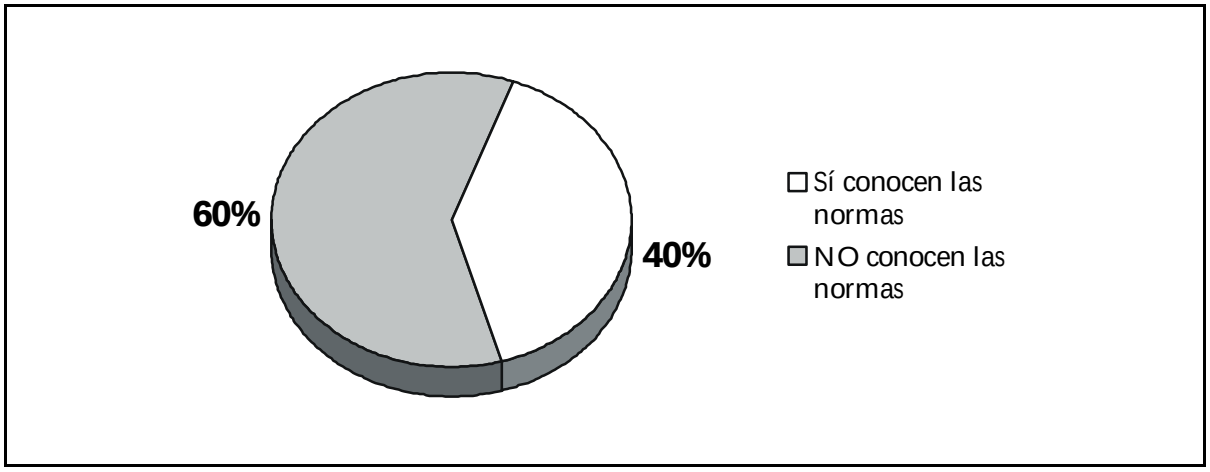
- Un 8% se encontró con una persona distinta a la que esperaba encontrarse.
- Un 5% acudió a la cita pero no encontró a nadie, y
- Otro 2% se encontró con un adulto en lugar de con un menor.

Más preocupante resulta todavía el constatar que **un 8% de los adolescentes de esta edad acudió además solo a la cita**. Por añadidura señalar también que **un 6% no comentó a su familia que iba a quedar** con un extraño.

2.4.8. *Nivel de conocimiento sobre las normas de seguridad*

Un **40%** de los adolescentes de 13 años encuestados afirman conocer esas normas básicas a las que hacemos referencia, por tanto: *el 60% de los adolescentes de esta edad accede a Internet sin haber recibido información previa relativa a su seguridad*. Tampoco hemos podido constatar qué normas conocen o qué normas desconocen en realidad.

Conocimiento sobre las normas de seguridad



2.4.9. *Utilización de ordenadores con sistema de filtrado*

Tal y como se ha expuesto en el punto 5 de este estudio, un 32% de los adolescentes de 13 años encuestados reconoce haber entrado a páginas de pornografía, un 28% a páginas de violencia y/o sadismo y un 12% a páginas racistas o xenófobas, debido a que acceden a internet a través de ordenadores que no disponen de programas de filtrado.

Si a esto añadimos que el 82% de los niños/as de esta edad que accede con regularidad a internet lo hacen fundamentalmente desde sus propias casas, vemos que una vez más es en la familia donde se está descuidando esta cuestión.

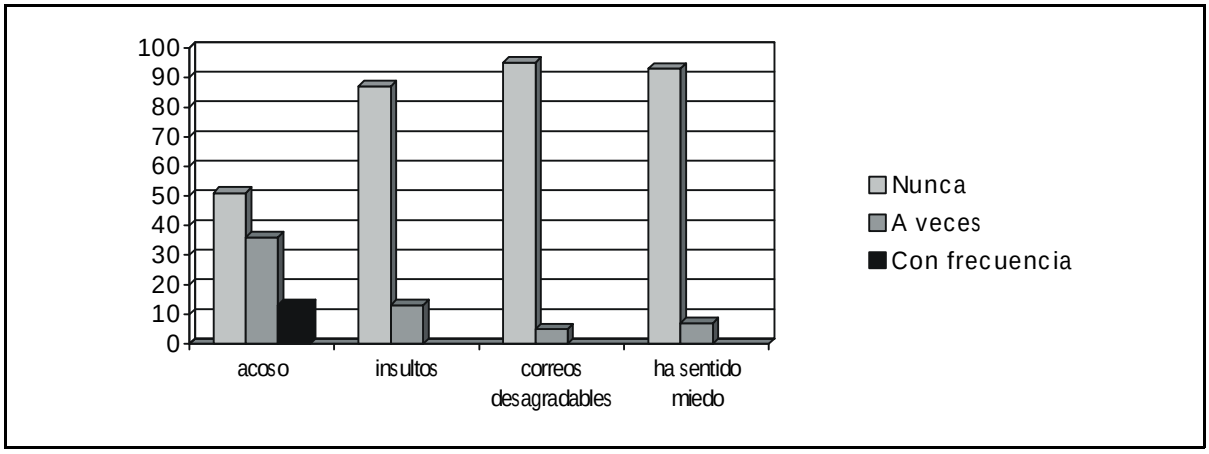
Los datos: *un 88% de los adolescentes encuestados en esta franja de edad accede a la Red a través de ordenadores sin sistema de filtrado alguno*, frente a un 12% que sí dispone del mismo.

2.4.10. *El menor como posible víctima de acoso*

Un *36% de los adolescentes de 13 años que navega con cierta regularidad, se ha sentido acosado/a sexualmente en internet, y otro 13% afirma sufrir esta situación con frecuencia*: **en total un 49%,** prácticamente la mitad de los encuestados.

Por otro lado, *un 13% de los adolescentes de esta franja de edad señala que ha sufrido insultos* que le han incomodado a través de la Red, y *otro 5% ha recibido en su correo electrónico mensajes que le hicieron sentirse mal*. Por último aparece un nuevo grupo específico: el de aquellos que afirman *haber sentido miedo* al utilizar internet debido a la actitud de un interlocutor. Este porcentaje se sitúa en el *7%* en esta franja de edad.

Menores víctima de acoso, insultos o correos desagradables



2.4.11. *El menor como posible protagonista de conductas delictivas*

Nos hemos centrado en la conducta más generalizada y cuya ilegalidad suele ser también desconocida por la mayoría de los menores: la copia de determinados materiales protegidos por derechos como el derecho de autor y otros.

Un *36% de los adolescentes de 13 años que se conectan a internet con regularidad reconoce buscar música a través de la Red*.

2.4.12. *Adicción a internet*

Realizamos una primera aproximación atendiendo a una de las más significativas señales de advertencia: la conexión compulsiva, la necesidad de conectarse con frecuencia. De este estudio se despren-

de que **un 31% de los adolescentes de 13 años**, que utiliza internet con regularidad, **reconoce que "siente la necesidad de conectarse a internet con frecuencia"**, frente a un 69% que no se encuentra en esta situación, o al menos no lo ha apreciado.

2.4.13. *Adicción al juego*

El 20% de los adolescentes de 13 años que se conectan con regularidad juega en casi todas las conexiones que realiza. Otro 21% en la mitad de las ocasiones, un 12% en una de cada tres y finalmente un 45% en una cuarta parte de las conexiones que realiza. Por otro lado hay que señalar que un 2% afirma no jugar nunca a través de internet.

Como puede apreciarse el protagonismo del juego va disminuyendo de una forma rápida y constante.

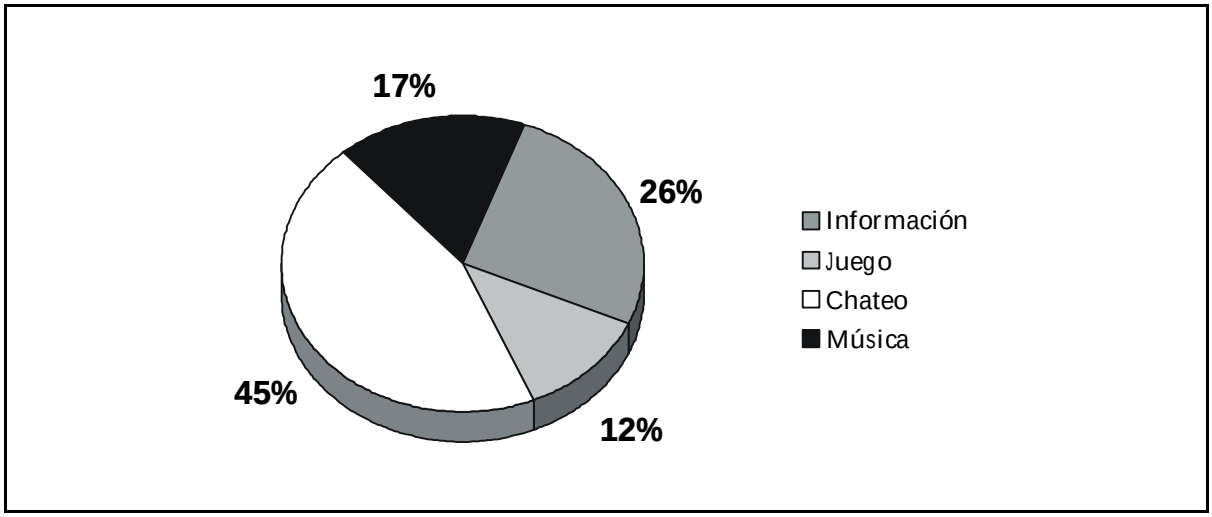
2.5. Niños/as de 14 años

2.5.1. *Objetivo de la conexión*

Los adolescentes de 14 años de edad ya han convertido el chateo en su principal actividad dentro de internet, muy por encima del juego, de la búsqueda de música e incluso de la búsqueda de información.

Entre los adolescentes de esta edad *un 45% se conecta para chatear*, conocer personas nuevas o hacerse pasar por quien le gustaría ser. *Buscar información, siempre relativa tanto a la formación escolar como al ocio, es el principal objetivo para un 26%.* Otro *12% todavía sigue considerando al juego* como principal protagonista de su tiempo en internet.

Objetivo de la conexión

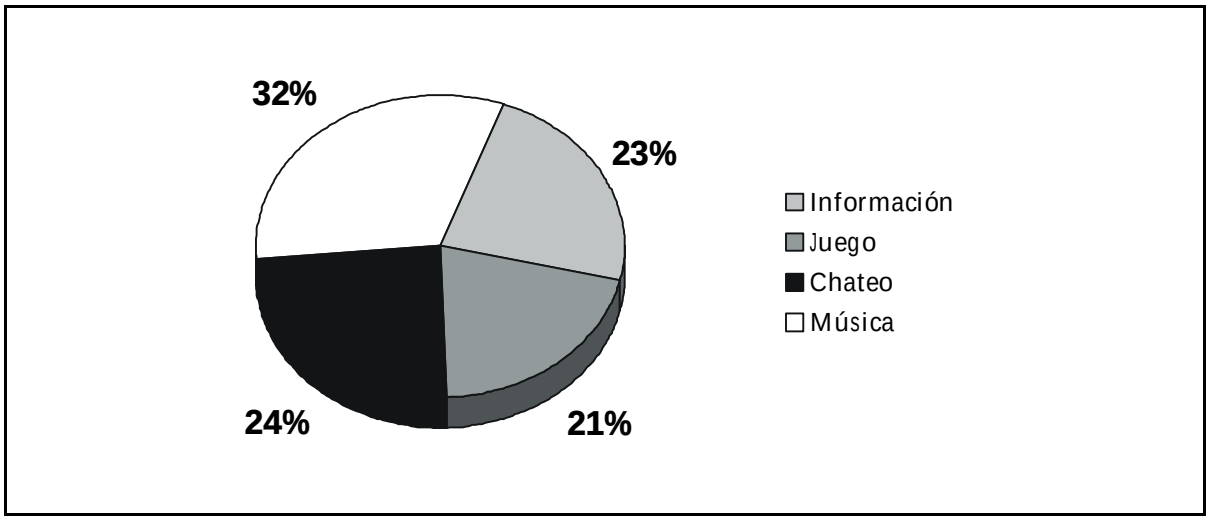


En este grupo ya se observa una diferencia significativa con los anteriores en la búsqueda de música como principal objetivo. Un **17**% de los adolescentes encuestados la marcan como principal objetivo.

Cuando determinamos cuál es la *segunda motivación* de los adolescentes de esta edad tampoco aparece la búsqueda de información como opción preferente (para aquellos que no la consideraban como primera opción) y ahora sólo un *23*% la señala. Como segunda opción más valorada para otro *24*% vuelve a ser el chat. Otro *21*% de los adolescentes de 14 años se conecta para jugar como alternativa a la primera opción, y finalmente un *32*% para buscar música, que se convierte en la segunda opción más considerada.

Conclusión: un 49% de los adolescentes de 14 años que se conecta a internet busca información (relativa tanto al ocio como a la formación), y sólo un 26% lo considera el principal objetivo de la conexión. Al menos un 69% de estos adolescentes de 14 años utiliza internet principalmente para chatear, y para un 45% es el principal objetivo.

Objetivo secundario de la conexión



Por último señalar que un 33% de los adolescentes de esta edad se conecta para jugar, y que para el 12% es además el principal objetivo. Asimismo, al menos un 49% de ellos utiliza la Red para buscar música, y sólo para un 17% es el principal objetivo.

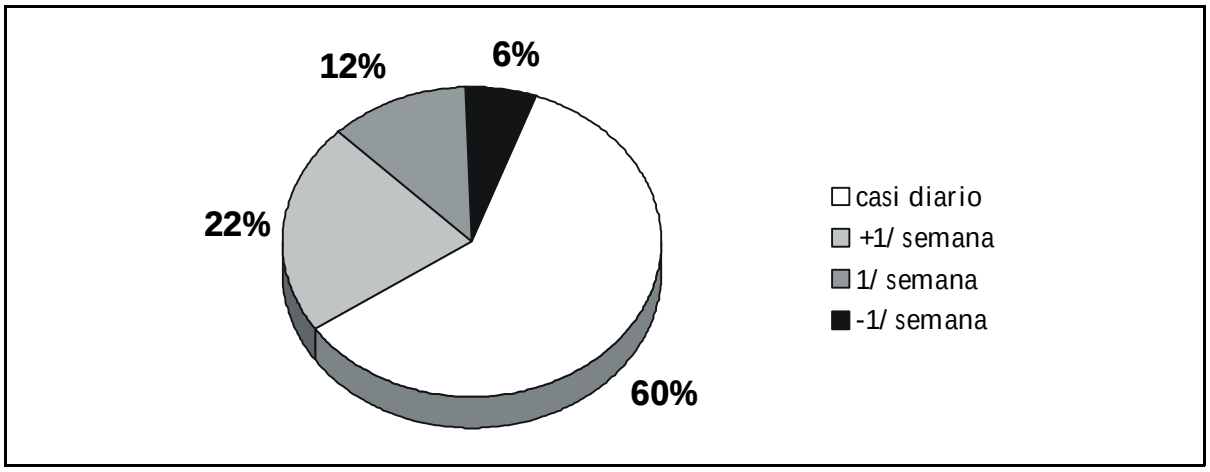
2.5.2. *Frecuencia y duración de las conexiones*

Los adolescentes de 14 años que se conectan a internet alcanzan ya una regularidad muy alta. *Un 82% de estos adolescentes accede a la Red varias veces a la semana*: un **60%** casi a diario, más un **22**% que la emplea en más de una ocasión a lo largo de la semana.

El porcentaje de los que lo utilizan una vez a la semana o menos se reduce hasta el **18%** (un **6%** de los que se conectan navega menos de una vez a la semana).

Atendiendo al número de horas que permanecen conectados *un 30% navega de 2 a 5 horas semanales*, y un **19**% menos de 2 horas a la semana. *Los adolescentes que se conectan entre 5 y 10 horas por semana integran ya el mayor porcentaje: un 37%.* Asimismo, *el grupo de aquellos cuyo nivel de conexión supera las 10 horas semanales supone ya un 14%.*

Frecuencia en la conexión



2.5.3. *Lugares desde los que se realiza el acceso*

Una mayoría considerable de los adolescentes de 14 años que se conectan a internet lo hacen principalmente *desde sus casas*, como en los casos anteriores, en un porcentaje que alcanza *el **82%.*** Por otro lado el porcentaje de adolescentes que se conecta a través de cibercentros alcanza sólo a un **10**%. Otro **6**% accede fundamentalmente desde la casa de un amigo/a o familiar.

De nuevo encontramos otro pequeño porcentaje de adolescentes que reconoce conectarse a internet fundamentalmente a través de su centro escolar: sólo un **2%.**

Cuando estudiamos qué lugar utilizan los adolescentes de 14 años como lugar *alternativo* para conectarse, encontramos que otro *36%* de los que se conectan con regularidad escoge un cibercentro como *segunda opción posible*. Para otros, más de una tercera parte (un *36%)* el segundo lugar desde el que acceden es la casa de un amigo/a o familiar, un *5%* la propia casa y un *18%* desde el colegio.

Así pues a esta edad encontramos un *46% de adolescentes que realiza accesos a internet desde cibercentros*, como primera o segunda opción, un porcentaje superior al que encontrábamos en la edad anterior.

Otro 42% de los adolescentes de 14 años que accede a Internet lo hace con frecuencia desde la casa de amigos o familiares. Ya encontramos también un 20% que accede desde su centro escolar, aunque no como primera opción.

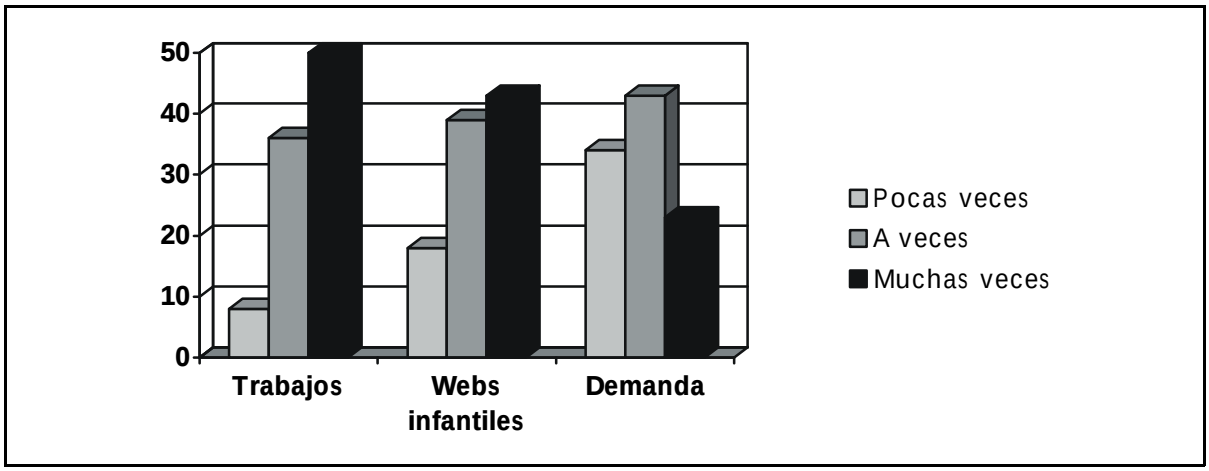
2.5.4. *Facilidad/dificultad de manejo de la herramienta*

A la hora de buscar y encontrar información para realizar sus trabajos escolares, *un 56% de los adolescentes de 14 años encuestados señala que encuentra dicha información con mucha facilidad*. Otro 36% dice encontrarla a veces y sólo un 8% afirma encontrar lo que busca en pocas ocasiones. Por tanto el porcentaje de adolescentes de 14 años que realiza búsquedas exitosas es muy importante: un 92%.

La siguiente situación surge al buscar el menor contenidos específicos para su edad, relacionados tanto con el ocio como con su formación escolar. En este sentido un 43% de los adolescentes encuestados encuentra con facilidad dichos contenidos, un 39% lo consigue sólo en ocasiones y el 18% restante tiene poco éxito en la búsqueda.

Por último determinamos también si los menores tienen realmente la inquietud de tratar con contenidos específicos para sus edades, y en este sentido encontramos que un 23% sí busca con frecuencia dichos contenidos, frente al 43% que sólo en ocasiones y un 34% de adolescentes de 14 años que no los busca. Es decir, existe aun, aunque cada vez menos, una inquietud por encontrar dichos contenidos específicos.

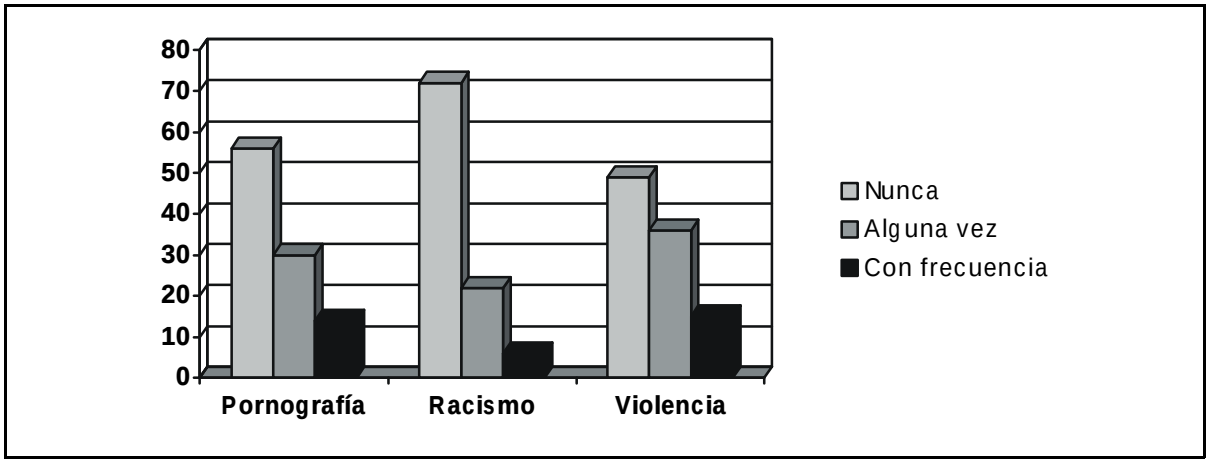
Encuentra la información que busca



2.5.5. *Frecuencia de acceso a contenidos inconvenientes*

El acceso de los adolescentes de 14 años a este tipo de contenidos también es superior al registrado con los grupos anteriores, en casi todos los aspectos trabajados: pornografía, racismo y violencia. De esta

Visita páginas inconvenientes



manera *un 30% de los adolescentes de 14 años que utiliza internet ha entrado alguna vez en una página de pornografía, y otro 14% reconoce hacerlo con frecuencia*. Por otro lado un porcentaje menor: un 22%, ha entrado alguna vez en una página en la que se hiciera apología del racismo o la xenofobia, pero otro 6% reconoce hacerlo con frecuencia, por lo que obtenemos un 28%.

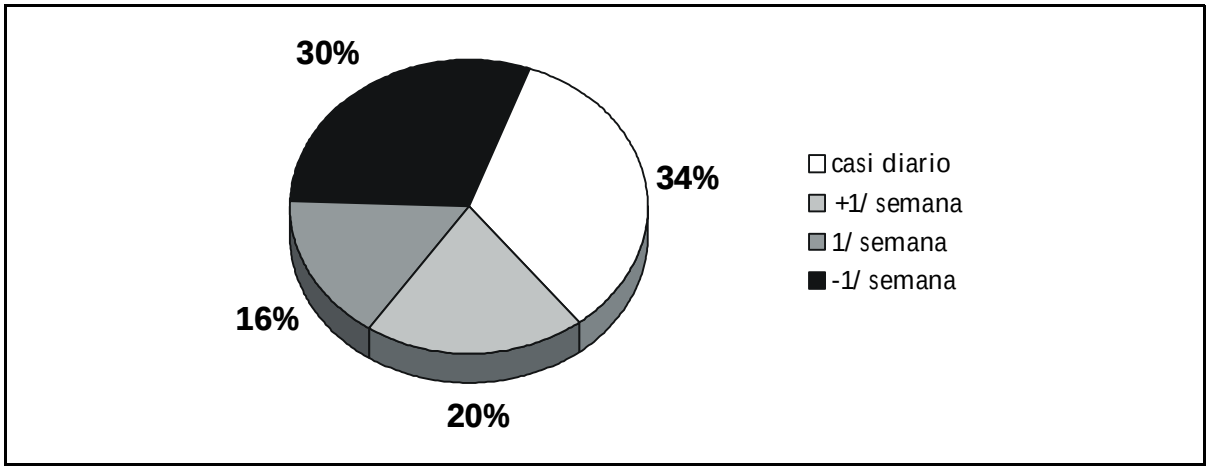
El mayor porcentaje lo encontramos de nuevo en la frecuencia de visitas a páginas *con contenido especialmente violento. Un 36% de los adolescentes de 14 años encuestados reconoce haberlas visitado, y otro 15% señala haberlas visitado con frecuencia*. En total suponen más de la mitad: un **51% .**

2.5.6. *Costumbres y preferencias en la utilización de los chats*

Del estudio realizado se desprende que *un 54% de los adolescentes de 14 años accede a los chats con frecuencia, es decir, varias veces a la semana. Un 34% incluso asegura entrar casi a diario*. Por otro lado, un 46% accede una o menos de una vez a la semana (16% una vez por semana y 30% menos de una vez por semana, es decir, 2 ó 3 veces al mes). El chat se ha convertido ya en el objetivo principal de las conexiones que realizan estos adolescentes.

Por otro lado, un 55% de los que acceden a estas salas de conversación lo hacen a chats específicos de menores, frente a un 21% que no accede a chats de menores o un 24% que sólo lo hace en ocasiones.

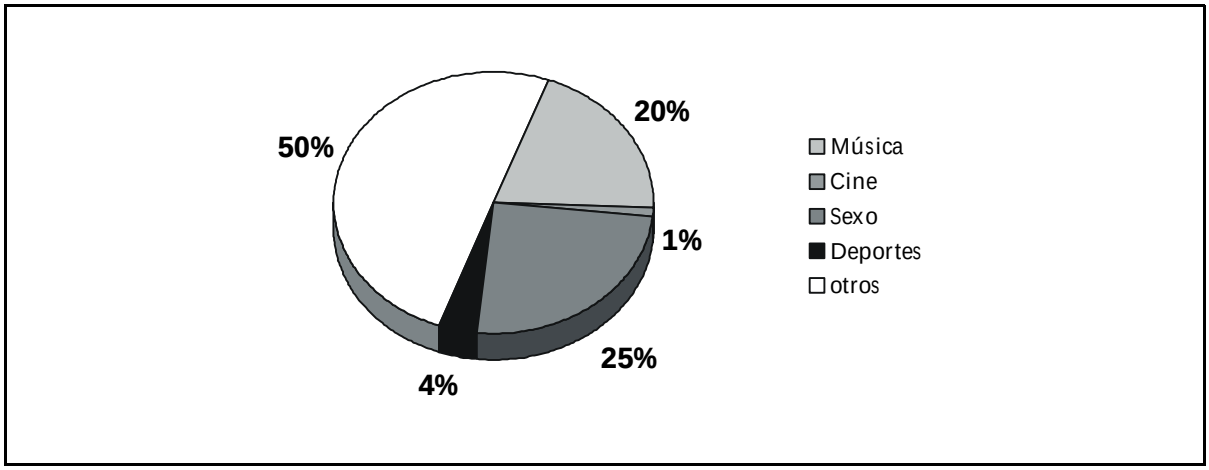
Entra en chats



Determinamos también si los menores que entran en chats de adultos, o chats no específicos, entran en salas sobre temática sexual. Entre los adolescentes de 14 años que utilizan internet de forma habitual, *un 40% reconoce haber entrado en chats sobre sexo* frente a un 60% que no lo hace. En este grupo de edad aumenta el porcentaje de adolescentes que reconoce entrar en este tipo de salas de conversación con relativa frecuencia: un 27%.

Finalmente nos referimos a los temas de conversación más frecuentes que se reproducen en los chats más visitados por los menores de 14 años de edad, resultando que un 25% señala el ‘‘sexo’’ como principal o más frecuente tema de conversación, un 20% señala la ‘‘música’’, un 4% los “deportes’’, y un 1% el ‘‘cine’’ . Resta un 50% ‘‘sin especificar’’.

Temas de conversación en los chats



2.5.7. *Conductas y situaciones de riesgo en los chats*

Comenzamos de nuevo por lo más básico: el *nick* o nombre que escoge el usuario cuando decide entrar en una sala de conversación o chat.

El primer dato que obtenemos es que el *8% de los adolescentes de 14 años que entra en los chats utiliza como nick o identificativo su propio nombre*, con lo que facilita a cualquier usuario un primer dato sobre su identidad.

Por otro lado un 18% de los adolescentes de 14 años que accede a los chats utilizan como nick su apodo, lo cual también les hace más receptivos a los mensajes que reciban. El 74% restante sí utiliza un nick totalmente inventado. Debemos señalar que, por tanto, un 26% de estos adolescentes no está respetando la primera norma básica para el acceso de los menores a estas salas.

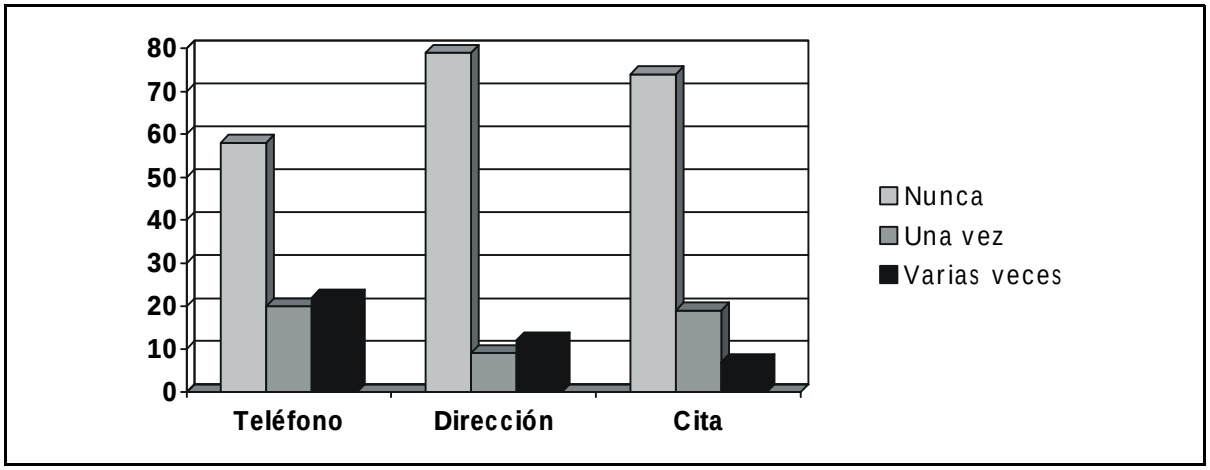
La segunda cuestión que determinamos siempre es la tendencia de los menores a facilitar datos que permitan localizarles físicamente o establecer un contacto más directo con ellos.

De los datos obtenidos en el estudio se desprende que *un 20% de los adolescentes de 14 años que utiliza internet ha facilitado ya su número de teléfono a través de la Red* en alguna ocasión, y *otro 22% lo ha hecho en sucesivas ocasiones*.

Con respecto a la dirección nos encontramos con una situación algo menos frecuente pero aun más peligrosa: *un 9% de los adolescentes de 14 años encuestados reconoce haber facilitado ya su dirección a otra persona* a través de un chat, *y otro 12% lo ha hecho con frecuencia*, frente a un 79% que no lo ha hecho nunca. En definitiva: un 21% es capaz de dar su dirección a alguien que ha conocido después de una conversación a través del teclado de su ordenador...

La última cuestión que nos planteamos siempre es la posibilidad de que los menores lleven a cabo "citas a ciegas" con personas que hayan conocido a través de internet. Nada menos que *un 19% de los adolescentes de 14 años encuestados afirma haber acudido ya a una de estas citas, y otro 7% reconoce haberlo hecho en más de una ocasión.*

Facilitan sus datos o conciertan citas



Profundizamos en la cuestión para determinar cuáles son las situaciones que suelen acompañar a esta circunstancia. De este modo hemos podido constatar que:

- Un 12% se encontró con una persona distinta a la que esperaba encontrarse.
- Un 5% acudió a la cita pero no encontró a nadie, y
- Otro 4% se encontró con un adulto en lugar de con un menor.

Más preocupante resulta todavía el constatar que **un 5% de los adolescentes de esta edad acudió además solo a la cita**. Por añadidura señalar también que **un 5% no comentó a su familia que iba a quedar** con un extraño.

2.5.8. *Nivel de conocimiento sobre las normas de seguridad*

Un **38%** de los adolescentes de 14 años encuestados afirman conocer esas normas básicas a las que hacemos referencia: *el 62% de los adolescentes de esta edad accede a Internet sin haber recibido información previa relativa a su seguridad*. Tampoco hemos podido constatar qué normas conocen o qué normas desconocen en realidad.

2.5.9. *Utilización de ordenadores con sistema de filtrado*

Tal y como se ha expuesto en el punto 5 de este estudio, un 44% de los adolescentes de 14 años encuestados reconoce haber entrado a páginas de pornografía, un 51% a páginas de violencia y/o sadismo y un 28% a páginas racistas o xenófobas, debido a que acceden a internet a través de ordenadores que no disponen de programas de filtrado.

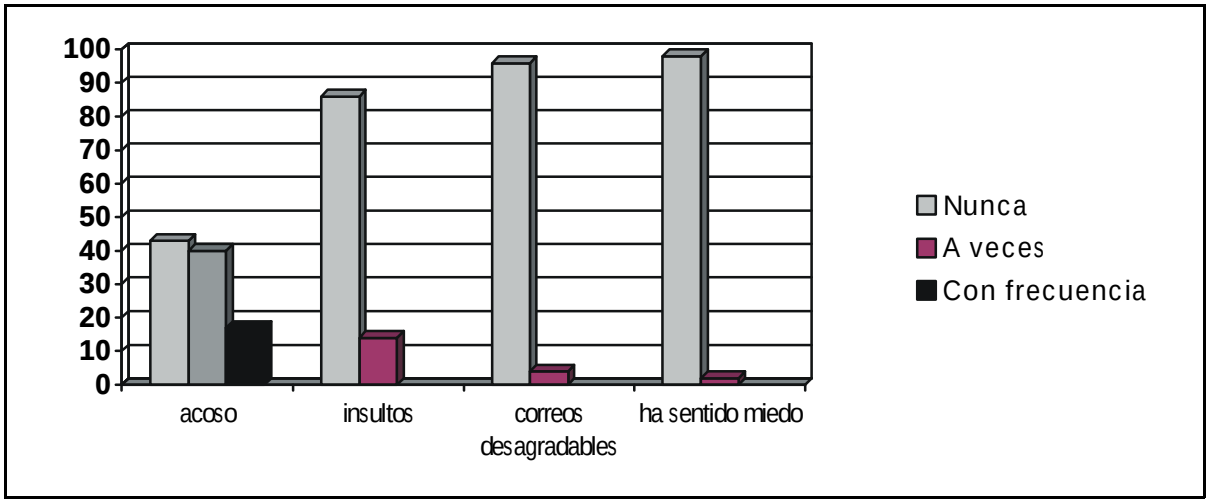
Si a esto añadimos que el 82% de los adolescentes de esta edad que acceden con regularidad a internet lo hacen fundamentalmente desde sus propias casas, vemos que una vez más es en la familia donde se está descuidando esta cuestión.

Los datos: *un 90% de los adolescentes encuestados en esta franja de edad accede a la Red a través de ordenadores sin sistema de filtrado alguno*, frente a un 10% que sí dispone del mismo.

2.5.10. *El menor como posible víctima de acoso*

Un *40% de los adolescentes de 14 años que navega con cierta regularidad, se ha sentido acosado/a sexualmente en internet, y otro 17% afirma sufrir esta situación con frecuencia*: **en total un 57%,** más de la mitad de los encuestados(¡!).

Menores víctima de acoso, insultos o correos desagradables



Por otro lado, *un 8% de los adolescentes de esta franja de edad señala que ha sufrido insultos* que le han incomodado a través de la Red, y *otro 4% ha recibido en su correo electrónico mensajes que le hicieron sentirse mal*. Por último aparece un nuevo grupo específico: el de aquellos que afirman *haber sentido miedo* al utilizar internet debido a la actitud de un interlocutor. Este porcentaje se sitúa en el *2%* en esta franja de edad.

2.5.11. *El menor como posible protagonista de conductas delictivas*

Nos hemos centrado en la conducta más generalizada y cuya ilegalidad suele ser también desconocida por la mayoría de los menores: la copia de determinados materiales protegidos por derechos como el derecho de autor y otros.

Un *49% de los adolescentes de 14 años que se conecta a internet con regularidad reconoce buscar música a través de la Red*.

2.5..12. *Adicción a internet*

Realizamos una primera aproximación atendiendo a una de las más significativas señales de advertencia: la conexión compulsiva, la necesidad de conectarse con frecuencia. De este estudio se desprende que un 52% de los adolescentes de 14 años, que utiliza internet con regularidad, **reconoce que "siente la necesidad de conectarse a internet con frecuencia"**, frente a un 48% que no se encuentra

en esta situación, o al menos no lo ha apreciado. Es decir, que estamos hablando de un problema que puede afectar a más de la mitad de los menores de esta edad.

2.5.13. *Adicción al juego*

El 10% de los adolescentes de 14 años que se conecta con regularidad juega en casi todas las conexiones que realiza. Otro 20% en la mitad de las ocasiones, un 18% en una de cada tres y finalmente un 48% en una cuarta parte de las conexiones que realiza. Por otro lado hay que señalar que un 4% afirma no jugar nunca a través de internet.

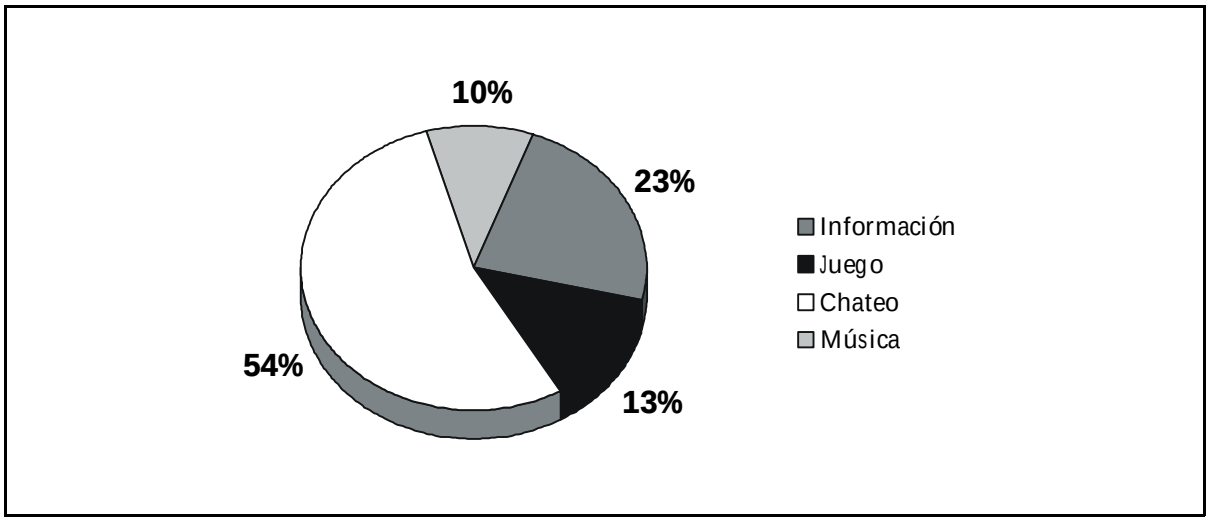
2.6. Niños/as de 15 años

2.6.1. *Objetivo de la conexión*

Los adolescentes de 15 años de edad continúan manteniendo el chateo como su principal actividad dentro de internet, muy por encima del juego, de la búsqueda de música e incluso de la búsqueda de información.

Entre los adolescentes de esta edad más de la mitad*: un 54%, se conecta para chatear* y relacionarse. Buscar información, siempre relativa tanto a la formación escolar como al ocio, es el principal objetivo para un **23**%. Otro **13**% todavía sigue considerando al juego como principal protagonista de su tiempo en internet.

Objetivo de la conexión



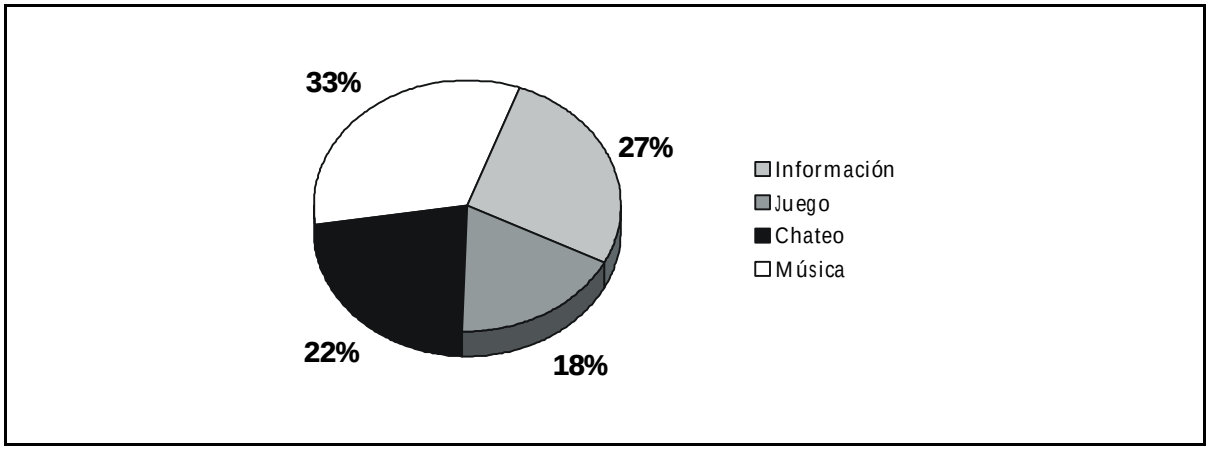
Por último, el **10**% restante de los adolescentes encuestados marcan la búsqueda de música como principal objetivo.

Cuando determinamos cuál es la *segunda motivación* de los adolescentes de esta edad tampoco aparece la búsqueda de información como opción preferente (para aquellos que no la consideraban como primera opción) y ahora sólo un *27*% la señala. Como segunda opción más valorada para otro

22% vuelve a ser el chat. Otro *18*% de los adolescentes de 15 años se conecta para jugar como alternativa a la primera opción, y finalmente un *33*% para buscar música, que se convierte en la segunda opción más considerada.

Conclusión: un 50% de los adolescentes de 15 años que se conecta a internet busca información (relativa tanto al ocio como a la formación), y sólo un 23% lo considera el principal objetivo de la conexión. Al menos un 76% de estos adolescentes de 15 años utiliza internet principalmente para chatear, y para un 54% es el principal objetivo.

Objetivo secundario de la conexión



Por último señalar que un 31% de los adolescentes de esta edad se conecta para jugar, y que para el 13% es además el principal objetivo. Asimismo, al menos un 43% de ellos utiliza la Red para buscar música, y sólo para un 10% es el principal objetivo.

2.6.2. *Frecuencia y duración de las conexiones*

Los adolescentes de 15 años que se conectan a internet alcanzan también una regularidad muy alta. *Un 84% de estos adolescentes accede a la Red varias veces a la semana*: un **62%** casi a diario, más un **22**% que la emplea en más de una ocasión a lo largo de la semana.

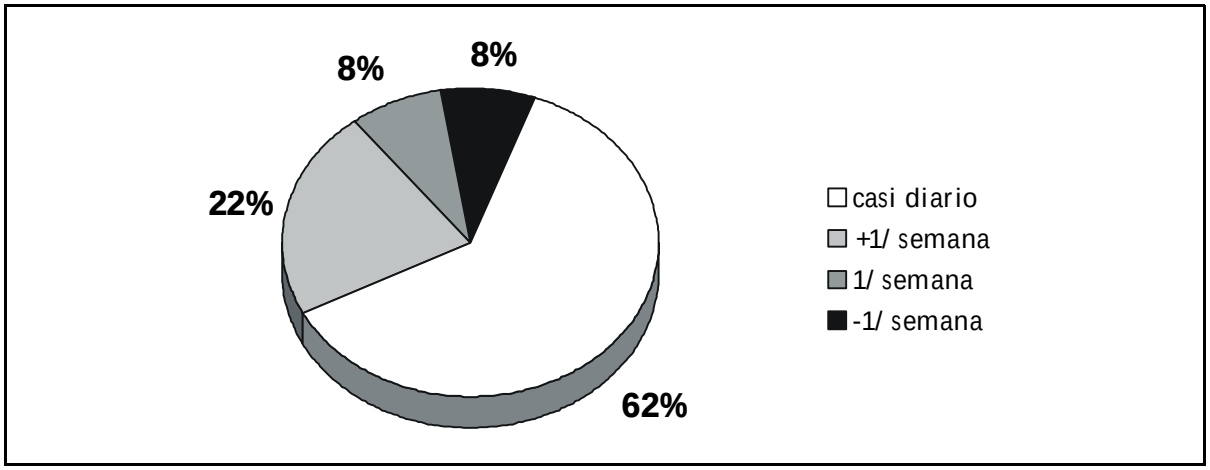
El porcentaje de los que lo utilizan una vez a la semana o menos se reduce hasta el **16%** (un **8%** de los que se conectan navega menos de una vez a la semana).

Atendiendo al número de horas que permanecen conectados *un 33% navega de 2 a 5 horas semanales, y un 16% menos de 2 horas a la semana*. Los adolescentes que se conecta *entre 5 y 10 horas por semana suponen también un porcentaje elevado: un 29%*. Asimismo, el grupo de aquellos cuyo nivel de conexión *supera las 10 horas semanales supone ya un 22%,* bastante más que a los 14 años.

2.6.3. *Lugares desde los que se realiza el acceso*

Una mayoría considerable de los adolescentes de 15 años que se conectan a internet lo hacen principalmente desde sus casas, como en los casos anteriores, en un porcentaje que alcanza el **80**%. Por otro

Frecuencia en la conexión



lado el porcentaje de adolescentes que se conecta a través de cibercentros alcanza sólo a un **13**%. Otro **2**% accede fundamentalmente desde la casa de un amigo/a o familiar.

De nuevo encontramos otro pequeño porcentaje de adolescentes que reconoce conectarse a internet fundamentalmente a través de su centro escolar: sólo un **5%.**

Cuando estudiamos qué lugar utilizan los adolescentes de 15 años como lugar *alternativo* para conectarse, encontramos que otro *24%* de los que se conectan con regularidad escoge un cibercentro como *segunda opción posible*. Para otros: un *44%,* el segundo lugar desde el que acceden es la casa de un amigo/a o familiar, un *5%* la propia casa y un *22%* desde el colegio.

Así pues a esta edad encontramos un *37% de adolescentes que realiza accesos a internet desde cibercentros*, como primera o segunda opción, un porcentaje inferior al que encontrábamos en la edad anterior.

Otro 46% de los adolescentes de 15 años que accede a Internet lo hace con frecuencia desde la casa de amigos o familiares. Ya encontramos también un 27% que accede desde su centro escolar, aunque no como primera opción.

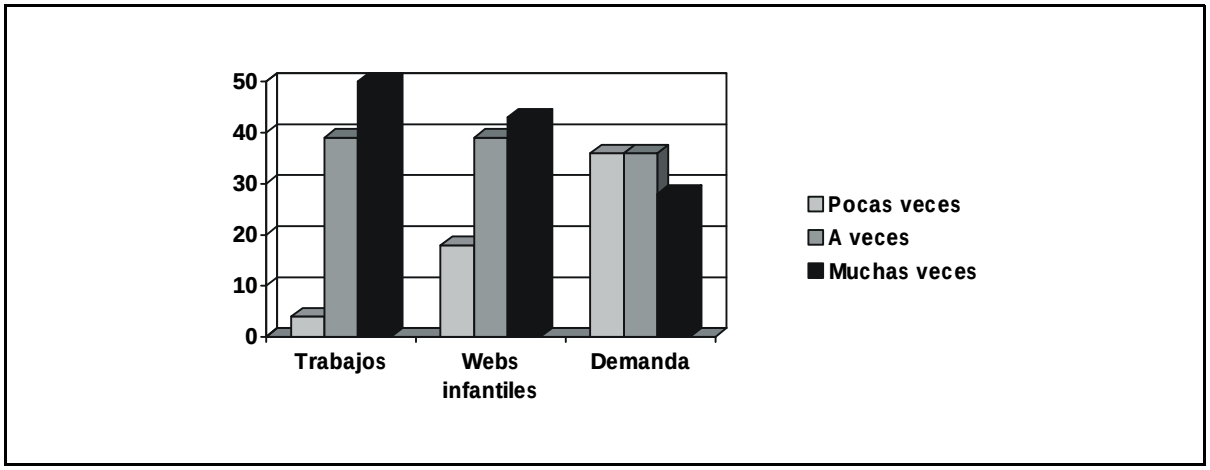
2.6.4. *Facilidad/dificultad de manejo de la herramienta*

A la hora de buscar y encontrar información para realizar sus trabajos escolares, *un 57% de los adolescentes de 15 años encuestados señala que encuentra dicha información con mucha facilidad*. Otro 39% dice encontrarla a veces y sólo un 4% afirma encontrar lo que busca en pocas ocasiones. Por tanto el porcentaje de adolescentes de 15 años que realiza búsquedas exitosas es muy importante: un 96%.

La siguiente situación surge al buscar el menor contenidos específicos para su edad, relacionados tanto con el ocio como con su formación escolar. En este sentido un 43% de los adolescentes encuestados encuentra con facilidad dichos contenidos, un 39% lo consigue sólo en ocasiones y el 18% restante tiene poco éxito en la búsqueda.

Por último determinamos también si los menores tienen realmente la inquietud de tratar con contenidos específicos para sus edades, y en este sentido encontramos que un 28% sí busca con frecuencia dichos contenidos, frente al 36% que sólo en ocasiones y un 36% de adolescentes de 15 años que no los busca. Es decir, se mantiene en parte una inquietud por encontrar dichos contenidos específicos.

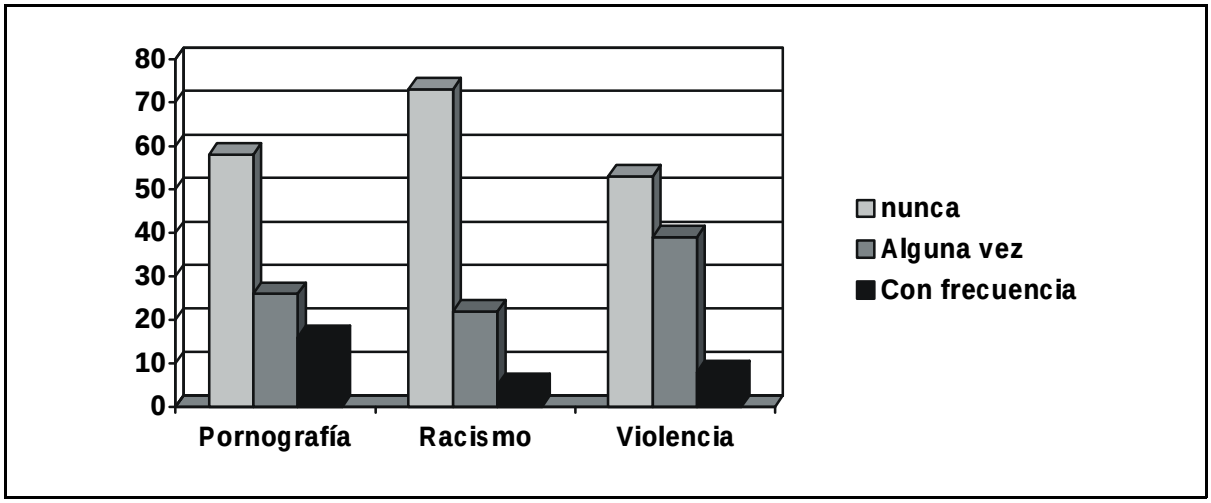
Objetivo de la conexión



2.6.5. *Frecuencia de acceso a contenidos inconvenientes*

El acceso de los adolescentes de 15 años a este tipo de contenidos se mantiene en la media del grupo anterior en su conjunto, en casi todos los aspectos trabajados: pornografía, racismo y violencia. De esta manera *un 26% de los adolescentes de 15 años que utiliza internet ha entrado alguna vez en una página de pornografía, y otro 16% reconoce hacerlo con frecuencia*. Por otro lado un porcentaje menor: un 22%, ha entrado alguna vez en una página en la que se hiciera apología del racismo o la xenofobia, pero otro 5% reconoce hacerlo con frecuencia, por lo que obtenemos un 27%.

Visita páginas inconvenientes



El mayor porcentaje lo encontramos de nuevo en la frecuencia de visitas a páginas con *contenido especialmente violento. Un 39% de los adolescentes de 15 años encuestados reconoce haberlas visitado, y otro 8% señala haberlas visitado con frecuencia*. En total suponen casi la mitad: un **47% .**

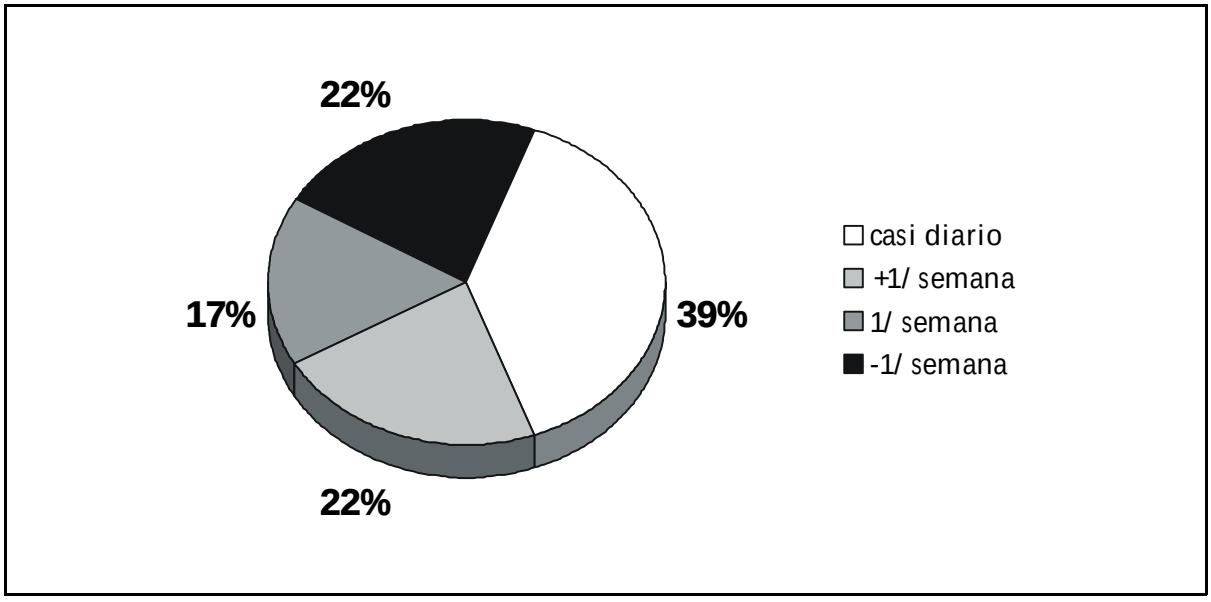
2.6.6. *Costumbres y preferencias en la utilización de los chats*

Del estudio realizado se desprende que *un 61% de los adolescentes de 15 años accede a los chats con frecuencia, es decir, varias veces a la semana*. Un 39% incluso asegura entrar casi a diario. Por otro lado, un 29% accede una o menos de una vez a la semana (17% una vez por semana y 22% menos de una vez por semana, es decir, 2 ó 3 veces al mes). El chat sigue siendo el objetivo principal de las conexiones que realizan estos adolescentes.

Por otro lado, un 55% de los que acceden a estas salas de conversación lo hacen a chats específicos de menores, frente a un 17% que no accede a chats de menores o un 28% que sólo lo hace en ocasiones.

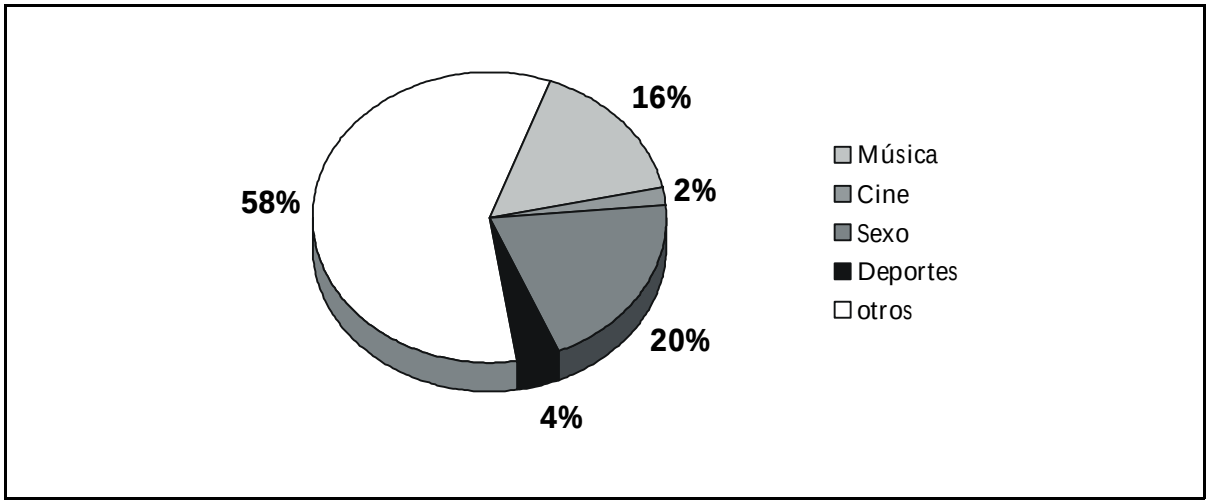
Determinamos también si los menores que entran en chats de adultos, o chats no específicos, entran en salas sobre temática sexual. Entre los adolescentes de 15 años que utilizan internet de forma habitual, *un 31% reconoce haber entrado en chats sobre sexo* frente a un 69% que no lo hace. En este grupo de edad se mantiene el porcentaje de adolescentes que reconoce entrar en este tipo de salas de conversación con relativa frecuencia: un 25%.

Entra en chats



Finalmente nos referimos a los temas de conversación más frecuentes que se reproducen en los chats más visitados por los menores de 15 años de edad, resultando que un 20% señala el ‘‘sexo’’ como principal o más frecuente tema de conversación, un 16% señala la ‘‘música’’, un 4% los “deportes’’, y un 2% el ‘‘cine’’ . Resta un 58% ‘‘sin especificar’’.

Temas de conversación en los chats



2.6.7. *Conductas y situaciones de riesgo en los chats*

Comenzamos de nuevo por lo más básico: el *nick* o nombre que escoge el usuario cuando decide entrar en una sala de conversación o chat.

El primer dato que obtenemos es que el *12% de los adolescentes de 15 años que entra en los chats utiliza como nick o identificativo su propio nombre*, con lo que facilita a cualquier usuario un primer dato sobre su identidad.

Por otro lado un 19% de los adolescentes de 15 años que acceden a los chats utilizan como nick su apodo, lo cual también les hace más receptivos a los mensajes que reciban. El 69% restante sí utiliza un nick totalmente inventado. Debemos señalar que, por tanto, un 31% de estos adolescentes no está respetando la primera norma básica para el acceso de los menores a estas salas.

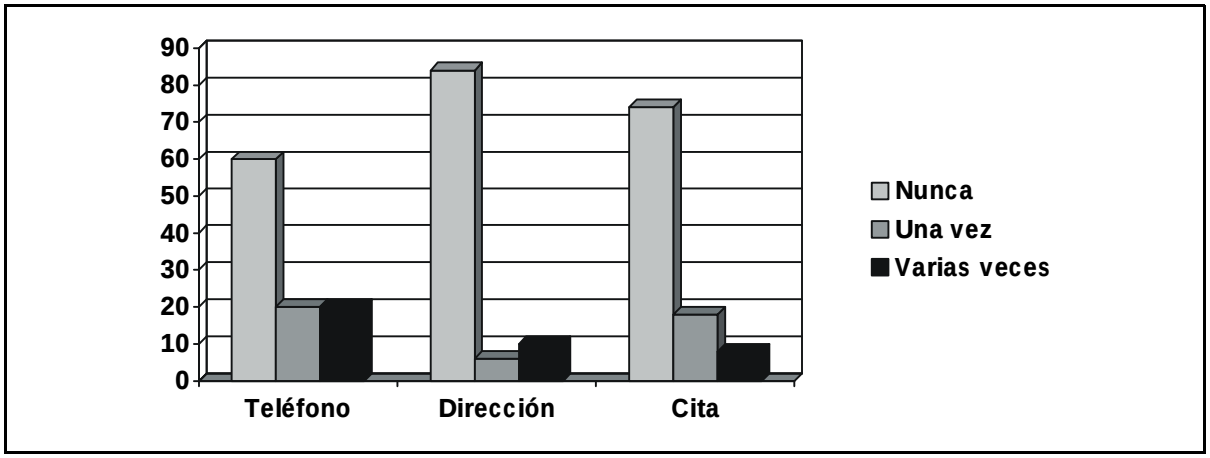
La segunda cuestión que determinamos siempre es la tendencia de los menores a facilitar datos que permitan localizarles físicamente o establecer un contacto más directo con ellos.

De los datos obtenidos en el estudio se desprende que *un 20% de los adolescentes de 15 años que utiliza internet ha facilitado ya su número de teléfono a través de la Red* en alguna ocasión, y *otro 20% lo ha hecho en sucesivas ocasiones*.

Con respecto a la dirección nos encontramos con una situación algo menos frecuente pero aun más peligrosa: *un 6% de los adolescentes de 15 años encuestados reconoce haber facilitado ya su dirección a otra persona* a través de un chat, *y otro 10% lo ha hecho con frecuencia*, frente a un 84% que no lo ha hecho nunca. En definitiva: un 16% es capaz de dar su dirección a alguien que ha conocido después de una conversación a través del teclado de su ordenador.

La última cuestión que nos planteamos siempre es la posibilidad de que los menores lleven a cabo "citas a ciegas" con personas que hayan conocido a través de internet. Nada menos que ***un 18% de los adolescentes de 15 años encuestados afirma haber acudido ya a una de estas citas, y otro 8% reconoce haberlo hecho en más de una ocasión.*** En total un 26%.

Facilitan sus datos o conciertan citas



Profundizamos en la cuestión para determinar cuáles son las situaciones que suelen acompañar a esta circunstancia. De este modo hemos podido constatar que:

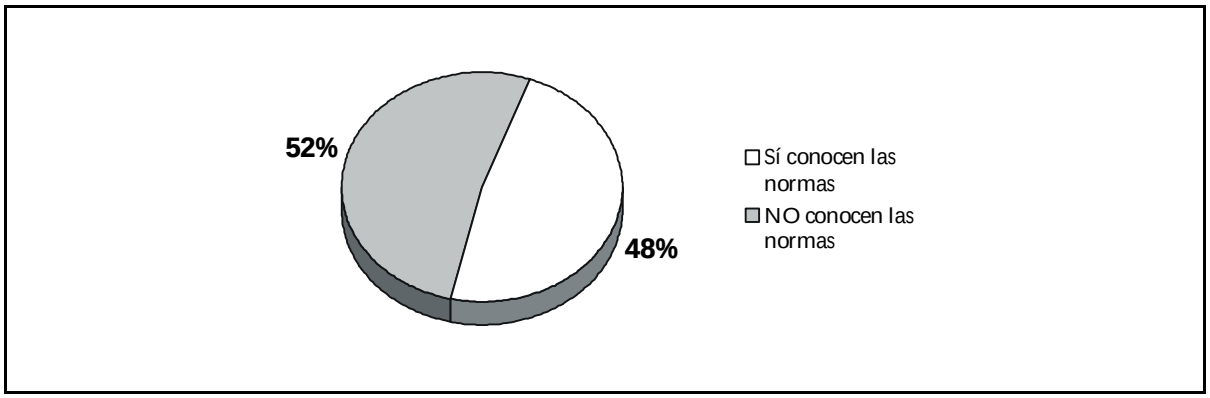
- Un 15% se encontró con una persona distinta a la que esperaba encontrarse.
- Un 2% acudió a la cita pero no encontró a nadie, y
- Otro 1% se encontró con un adulto en lugar de con un menor.

Más preocupante resulta todavía el constatar que **un 12% de los adolescentes de esta edad acudió además solo a la cita**. Por añadidura señalar también que **un 7% no comentó a su familia que iba a quedar** con un extraño.

2.6.8. *Nivel de conocimiento sobre las normas de seguridad*

Un **48%** de los adolescentes de 15 años encuestados afirman conocer esas normas básicas a las que hacemos referencia: *el 52% de los adolescentes de esta edad accede a Internet sin haber recibido información previa relativa a su seguridad*. Tampoco hemos podido constatar qué normas conocen o qué normas desconocen en realidad.

Conocimiento sobre las normas de seguridad



2.6.9. *Utilización de ordenadores con sistema de filtrado*

Tal y como se ha expuesto en el punto 5 de este estudio, un 42% de los adolescentes de 15 años encuestados reconoce haber entrado en páginas de pornografía, un 47% a páginas de violencia y/o sadismo y un 27% a páginas racistas o xenófobas, debido a que acceden a internet a través de ordenadores que no disponen de programas de filtrado.

Si a esto añadimos que el 80% de los adolescentes de esta edad que acceden con regularidad a internet lo hacen fundamentalmente desde sus propias casas, vemos que una vez más es en la familia donde se está descuidando esta cuestión.

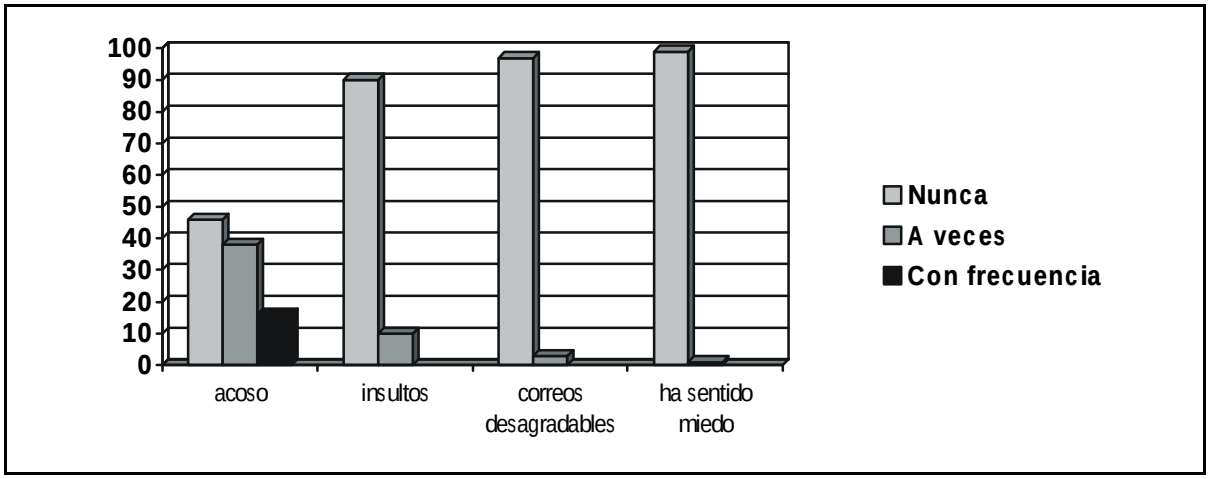
Los datos: *un 91% de los adolescentes encuestados en esta franja de edad accede a la Red a través de ordenadores sin sistema de filtrado alguno*, frente a un 9% que sí dispone del mismo.

2.6.10. *El menor como posible víctima de acoso*

Un *38% de los adolescentes de 15 años que navega con cierta regularidad, se ha sentido acosado/a sexualmente en internet, y otro 16% afirma sufrir esta situación con frecuencia*: **en total un 54%,** más de la mitad de los encuestados(¡!).

Por otro lado, *un 10% de los adolescentes de esta franja de edad señala que ha sufrido insultos* que le han incomodado a través de la Red, y *otro 3% ha recibido en su correo electrónico mensajes que le hicieron sentirse mal*. Por último aparece un nuevo grupo específico: el de aquellos que afirman *haber sentido miedo* al utilizar internet debido a la actitud de un interlocutor. Este porcentaje se sitúa en el *1%* en esta franja de edad.

Menores víctima de acoso, insultos o correos desagradables



2.6.11. *El menor como posible protagonista de conductas delictivas*

Nos hemos centrado en la conducta más generalizada y cuya ilegalidad suele ser también desconocida por la mayoría de los menores: la copia de determinados materiales protegidos por derechos como el derecho de autor y otros.

Un ***43****% de los adolescentes de 15 años que se conecta a internet con regularidad reconoce buscar música a través de la Red*.

2.6.12. *Adicción a internet*

Realizamos una primera aproximación atendiendo a una de las más significativas señales de advertencia: la conexión compulsiva, la necesidad de conectarse con frecuencia. De este estudio se desprende que **un 40% de los adolescentes de 15 años**, que utiliza internet con regularidad, **reconoce que "siente la necesidad de conectarse a internet con frecuencia"**, frente a un 60% que no se encuentra en esta situación, o al menos no lo ha apreciado. Es decir, que estamos hablando de un problema que puede afectar a 4 de cada 10 menores de esta edad.

2.6.13. *Adicción al juego*

El 10% de los adolescentes de 15 años que se conecta con regularidad juega en casi todas las conexiones que realiza. Otro 12% en la mitad de las ocasiones, un 17% en una de cada tres y finalmente un 58% en una cuarta parte de las conexiones que realiza. Por otro lado hay que señalar que un 3% afirma no jugar nunca a través de internet.

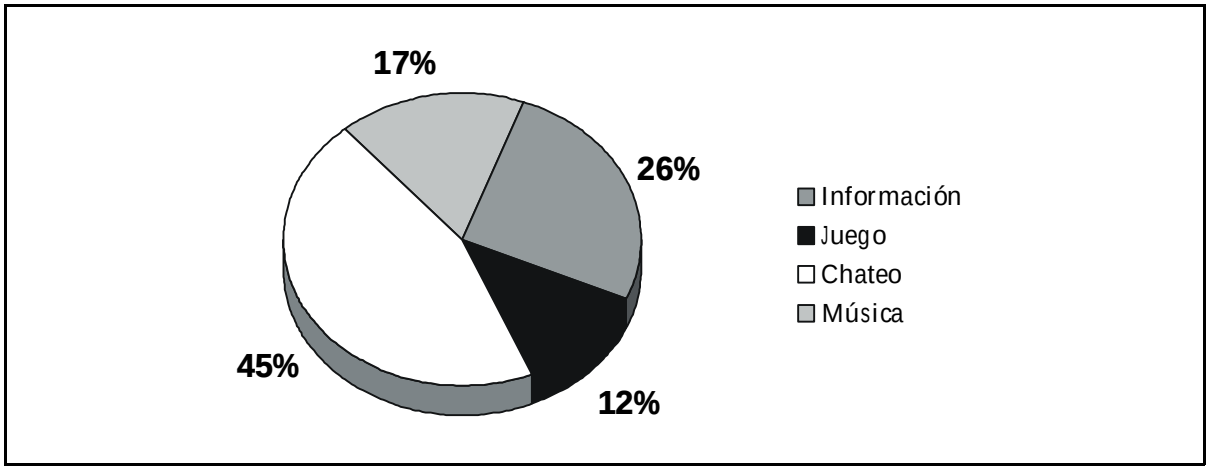
2.7. Niños/as de 16 años

2.7.1. *Objetivo de la conexión*

Los adolescentes de 16 años de edad continúan manteniendo el chateo como su principal actividad dentro de internet, muy por encima del juego, de la búsqueda de música e incluso de la búsqueda de información.

Entre los adolescentes de esta edad cerca de la mitad: *un **45%**, se conecta para chatear* y relacionarse. Buscar información, siempre relativa tanto a la formación escolar como al ocio, es el principal objetivo para un **26**%. Otro **12**% todavía sigue considerando al juego como principal protagonista de su tiempo en internet.

Objetivos de la conexión

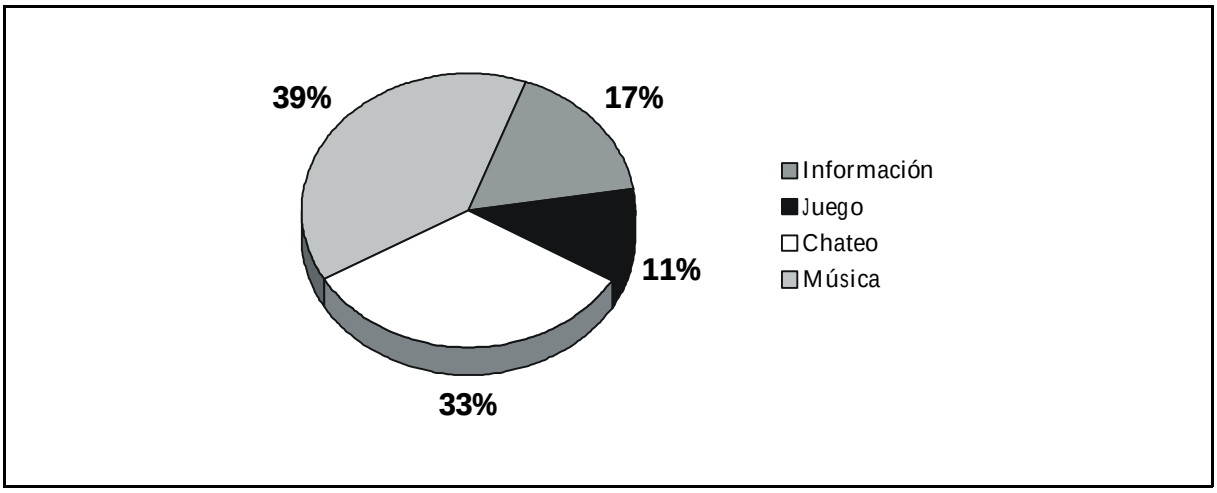


Por último, el **17**% restante de los adolescentes encuestados marcan la búsqueda de música como principal objetivo.

Cuando determinamos cuál es la *segunda motivación* de los adolescentes de esta edad tampoco aparece la búsqueda de información como opción preferente (para aquellos que no la consideraban como primera opción) y ahora sólo un *17*% la señala. Como segunda opción más valorada para otro *33*% vuelve a ser el chat. Otro *11*% de los adolescentes de 16 años se conecta para jugar como alternativa a la primera opción, y finalmente un *39*% para buscar música, que se convierte en la segunda opción más considerada.

***Conclusión*:** un 43% de los adolescentes de 16 años que se conecta a internet busca información (relativa tanto al ocio como a la formación), y sólo un 26% lo considera el principal objetivo de la conexión. Al menos un 78% de estos adolescentes de 16 años utiliza internet principalmente para chatear, y para un 45% es el principal objetivo.

Objetivo secundario de la conexión



Por último señalar que un 23% de los adolescentes de esta edad se conecta para jugar, y que para el 11% es además el principal objetivo. Asimismo, al menos un 56% de ellos utiliza la Red para buscar música, pero sólo para un 17% es el principal objetivo.

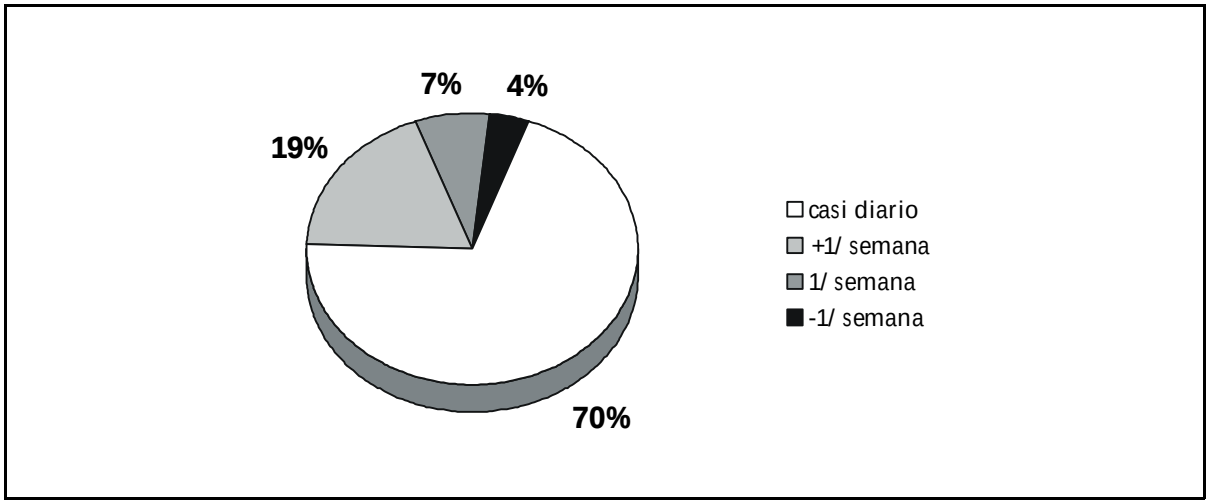
2.7.2. *Frecuencia y duración de las conexiones*

Los adolescentes de 16 años que se conectan a internet alcanzan la mayor regularidad. *Un 89% de estos adolescentes accede a la Red varias veces a la semana*: un **70%** casi a diario, más un **19**% que la emplea en más de una ocasión a lo largo de la semana.

El porcentaje de los que lo utilizan una vez a la semana o menos se reduce hasta el **11%** (un **4%** de los que se conectan navega menos de una vez a la semana).

Atendiendo al número de horas que permanecen conectados *un **25%** navega de 2 a 5 horas semanales, y un 17% menos de 2 horas a la semana*. Los adolescentes que se conecta *entre 5 y 10 horas por semana suponen ya nada menos que un tercio del total: un **33%**.* Asimismo, el grupo de aquellos cuyo

Frecuencia en la conexión



nivel de conexión *supera las 10 horas semanales supone ya un **25%.*** Es decir, que el 58% se conecta más de cinco horas semanales.

2.7.3. *Lugares desde los que se realiza el acceso*

Una mayoría considerable de los adolescentes de 16 años que se conectan a internet lo hacen principalmente *desde sus casas, en un porcentaje que alcanza el **88%***, el máximo registrado. Por otro lado el porcentaje de adolescentes que se conecta a través de cibercentros como primera opción alcanza sólo a un **6**%. Otro **4**% accede fundamentalmente desde la casa de un amigo/a o familiar.

De nuevo encontramos otro pequeño porcentaje de adolescentes que reconoce conectarse a internet fundamentalmente a través de su centro escolar: sólo un **2%.**

Cuando estudiamos qué lugar utilizan los adolescentes de 16 años como lugar *alternativo* para conectarse, encontramos que otro *25%* de los que se conectan con regularidad escoge un cibercentro como *segunda opción posible*. Para otros: un *45%,* el segundo lugar desde el que acceden es la casa de un amigo/a o familiar, un *3%* la propia casa y un *20%* desde el colegio.

Así pues a esta edad encontramos un *31% de adolescentes que realiza accesos a internet desde cibercentros*, como primera o segunda opción, un porcentaje similar al que encontrábamos en la edad anterior.

Otro 49% de los adolescentes de 16 años que accede a Internet lo hace con frecuencia desde la casa de amigos o familiares. Encontramos también un 22% de ellos que accede desde su centro escolar, aunque no como primera opción.

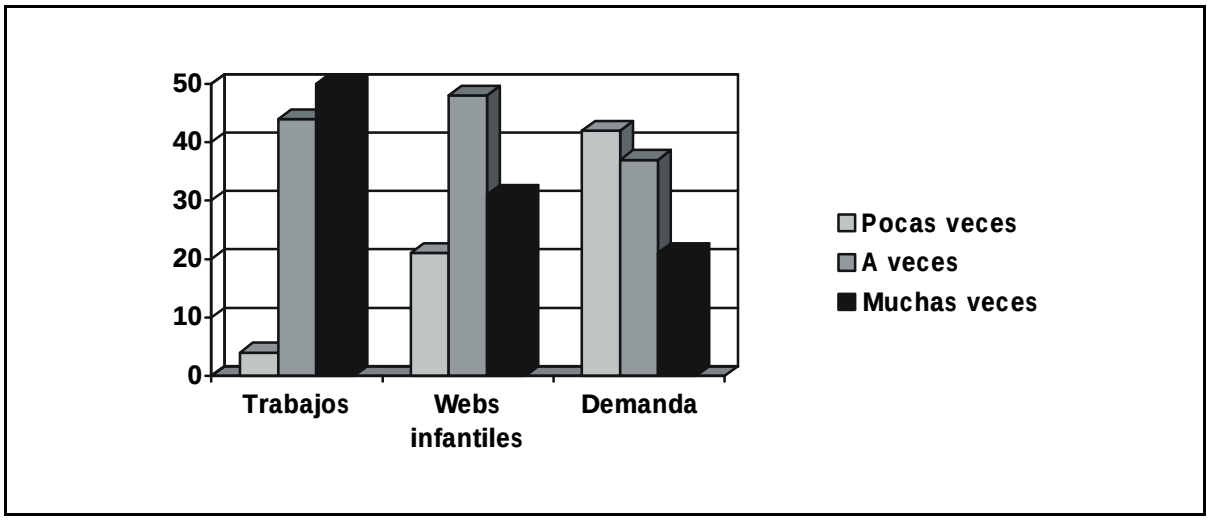
2.7.4. *Facilidad/dificultad de manejo de la herramienta*

A la hora de buscar y encontrar información para realizar sus trabajos escolares, *un 52% de los adolescentes de 16 años encuestados señala que encuentra dicha información con mucha facilidad*. Otro

44% dice encontrarla a veces y sólo un 4% afirma encontrar lo que busca en pocas ocasiones. Por tanto el porcentaje de adolescentes de 16 años que realiza búsquedas exitosas es muy importante: un 96%.

La siguiente situación surge al buscar el menor contenidos específicos para su edad, relacionados tanto con el ocio como con su formación escolar. En este sentido un 31% de los adolescentes encuestados encuentra con facilidad dichos contenidos, un 48% lo consigue sólo en ocasiones y el 21% restante tiene poco éxito en la búsqueda.

Encuentra la información que busca



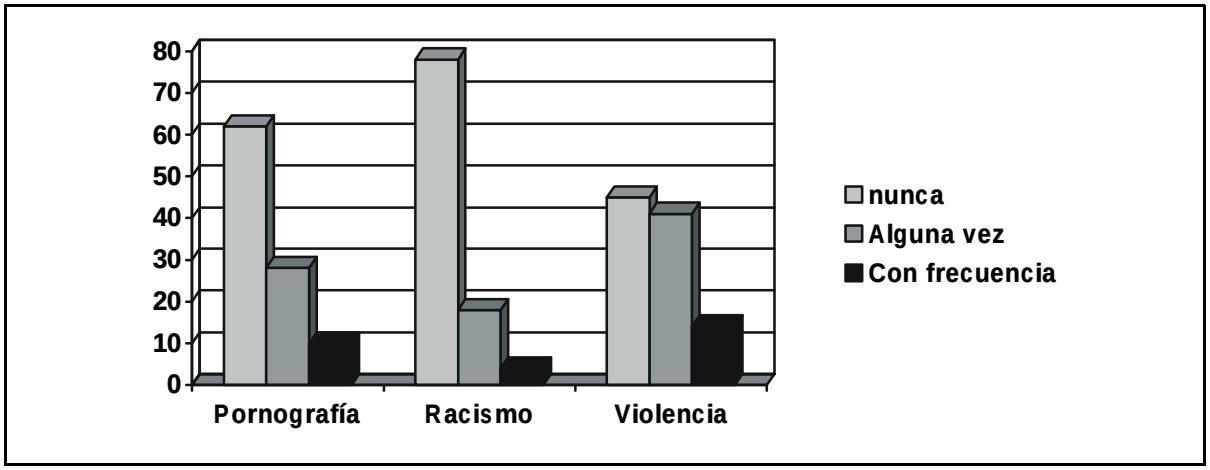
Por último determinamos también si los menores tienen realmente la inquietud de tratar con contenidos específicos para sus edades, y en este sentido encontramos que un 21% sí busca con frecuencia dichos contenidos, frente al 37% que sólo en ocasiones y un 42% de adolescentes de 16 años que prácticamente no los busca. Es decir, se mantiene poca inquietud por encontrar dichos contenidos específicos.

2.7.5. *Frecuencia de acceso a contenidos inconvenientes*

El acceso de los adolescentes de 16 años a este tipo de contenidos se mantiene en la media del grupo anterior en su conjunto, en casi todos los aspectos trabajados: pornografía, racismo y violencia. De esta manera *un 28% de los adolescentes de 16 años que utiliza internet ha entrado alguna vez en una página de pornografía, y otro 10% reconoce hacerlo con frecuencia*. Por otro lado un porcentaje menor: un 18%, ha entrado alguna vez en una página en la que se hiciera apología del racismo o la xenofobia, pero otro 4% reconoce hacerlo con frecuencia, por lo que obtenemos un 22%.

El mayor porcentaje lo encontramos de nuevo en la frecuencia de visitas a páginas con *contenido especialmente violento. Un 41% de los adolescentes de 16 años encuestados reconoce haberlas visitado, y otro 14% afirma visitarlas con relativa frecuencia*. En total suponen más de la mitad: un **55% .**

Visita páginas incovenientes



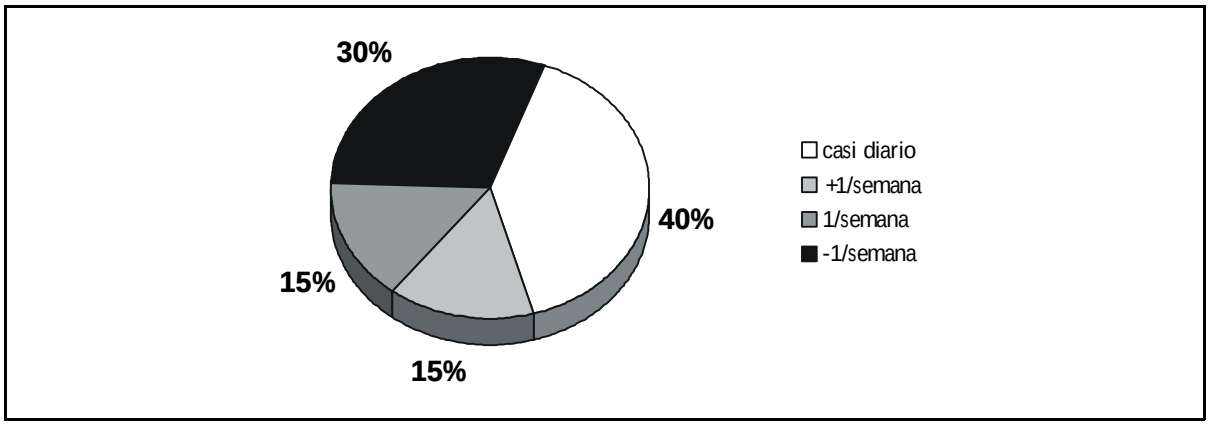
2.7.6. *Costumbres y preferencias en la utilización de los chats*

Del estudio realizado se desprende que *un 55% de los adolescentes de 16 años accede a los chats con frecuencia*, es decir, varias veces a la semana. *Un 40% incluso asegura entrar casi a diario*. Por otro lado, un 45% accede una o menos de una vez a la semana (15% una vez por semana y 30% menos de una vez por semana, es decir, 2 ó 3 veces al mes). El chat sigue siendo el objetivo principal de las conexiones que realizan estos adolescentes.

Por otro lado, un 49% de los que acceden a estas salas de conversación lo hacen a chats específicos de menores, frente a un 14% que no accede a chats de menores o un 37% que sólo lo hace en ocasiones.

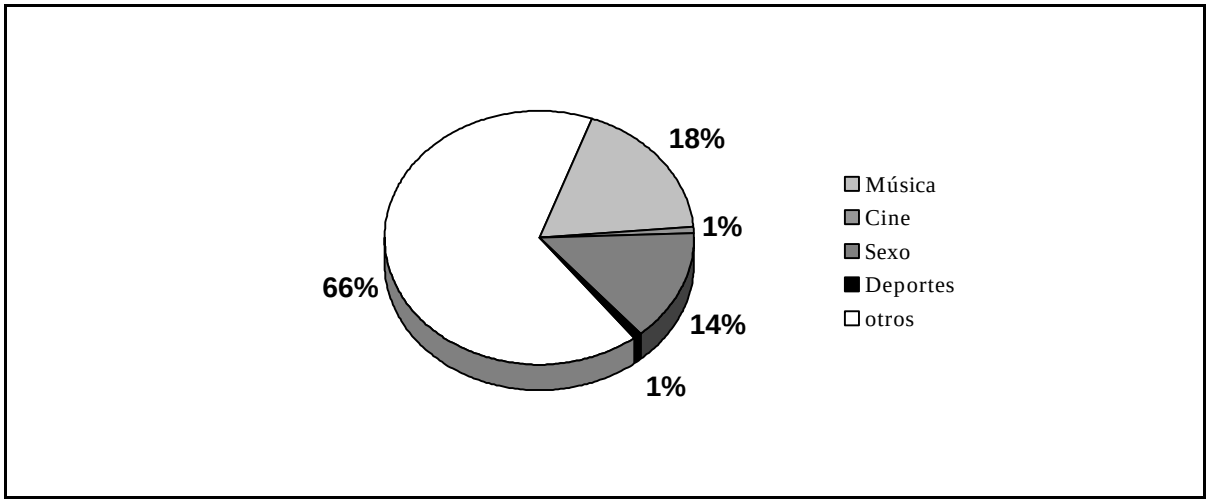
Determinamos también si los menores que entran en chats de adultos, o chats no específicos, entran en salas sobre temática sexual. Entre los adolescentes de 16 años que utilizan internet de forma habitual, *un 41% reconoce haber entrado en chats sobre sexo* frente a un 59% que no lo hace. En este grupo de edad disminuye el porcentaje de adolescentes que reconoce entrar en este tipo de salas de conversación con relativa frecuencia: un 17%.

Entra en chats



Finalmente nos referimos a los temas de conversación más frecuentes que se reproducen en los chats más visitados por los menores de 16 años de edad, resultando que un 14% señala el ‘‘sexo’’ como principal o más frecuente tema de conversación, un 18% señala la ‘‘música’’, un 1% los ‘‘deportes’’, y un 1% el ‘‘cine’’ . Resta un 66% ‘‘sin especificar’’.

Temas de conversación en los chats



2.7.7. *Conductas y situaciones de riesgo en los chats*

Comenzamos de nuevo por lo más básico: el *nick* o nombre que escoge el usuario cuando decide entrar en una sala de conversación o chat.

El primer dato que obtenemos es que el *12% de los adolescentes de 16 años que entra en los chats continúa utilizando como nick o identificativo su propio nombre*, con lo que facilita a cualquier usuario un primer dato sobre su identidad.

Por otro lado un 22% de los adolescentes de 16 años que acceden a los chats utilizan como nick su apodo, lo cual también les hace más receptivos a los mensajes que reciban. El 66% restante sí utiliza un nick totalmente inventado. Debemos señalar que, por tanto, un 34% de estos adolescentes no está respetando la primera norma básica para el acceso de los menores a estas salas.

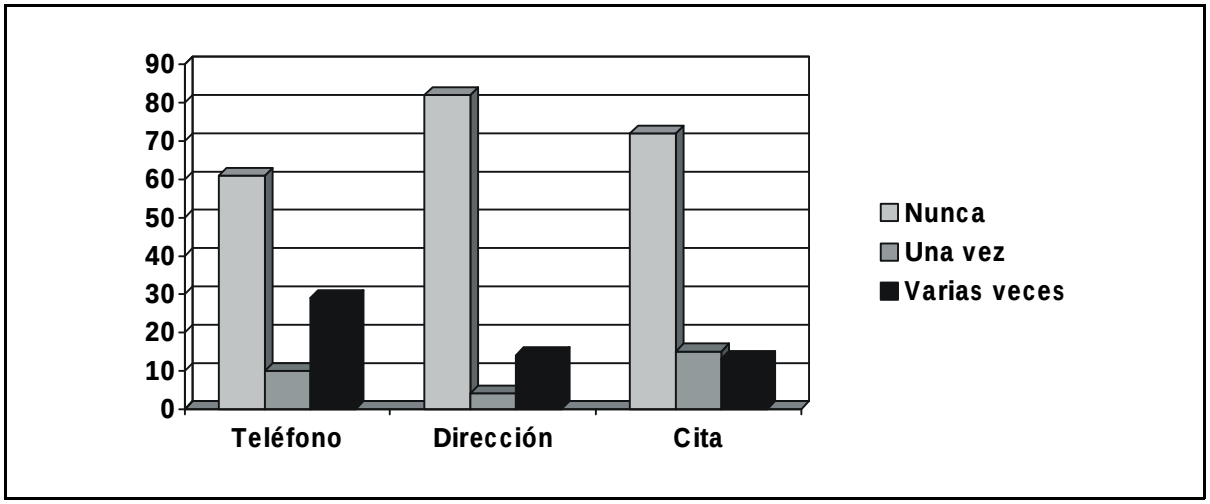
La segunda cuestión que determinamos siempre es la tendencia de los menores a facilitar datos que permitan localizarles físicamente o establecer un contacto más directo con ellos.

De los datos obtenidos en el estudio se desprende que *un 10% de los adolescentes de 16 años que utiliza internet ha facilitado ya su número de teléfono a través de la Red* en alguna ocasión, y *otro 29% lo ha hecho en diversas ocasiones*.

Con respecto a la dirección nos encontramos con una situación algo menos frecuente pero aún más peligrosa: *un 4% de los adolescentes de 16 años encuestados reconoce haber facilitado ya su dirección a otra persona* a través de un chat, *y otro 14% lo ha hecho con frecuencia*, frente a un 82% que no lo ha hecho nunca. En definitiva: un 18% es capaz de dar su dirección a alguien que ha conocido después de conversar a través del teclado de su ordenador...

La última cuestión que nos planteamos siempre es la posibilidad de que los menores lleven a cabo "citas a ciegas" con personas que hayan conocido a través de internet. Nada menos que ***un 15% de los adolescentes de 16 años encuestados afirma haber acudido ya a una de estas citas, y otro 13% reconoce haberlo hecho en más de una ocasión.*** En total un 28%.

Facilitan sus datos o conciertan citas



Profundizamos en la cuestión para determinar cuáles son las situaciones que suelen acompañar a esta circunstancia. De este modo hemos podido constatar que:

- Un 8% se encontró con una persona distinta a la que esperaba encontrarse.
- Un 5% acudió a la cita pero no encontró a nadie, y
- Otro 1% se encontró con un adulto en lugar de con un menor.

Más preocupante resulta todavía el constatar que **un 12% de los adolescentes de esta edad acudió además solo a la cita**. Por añadidura señalar también que **un 4% no comentó a su familia que iba a quedar** con un extraño.

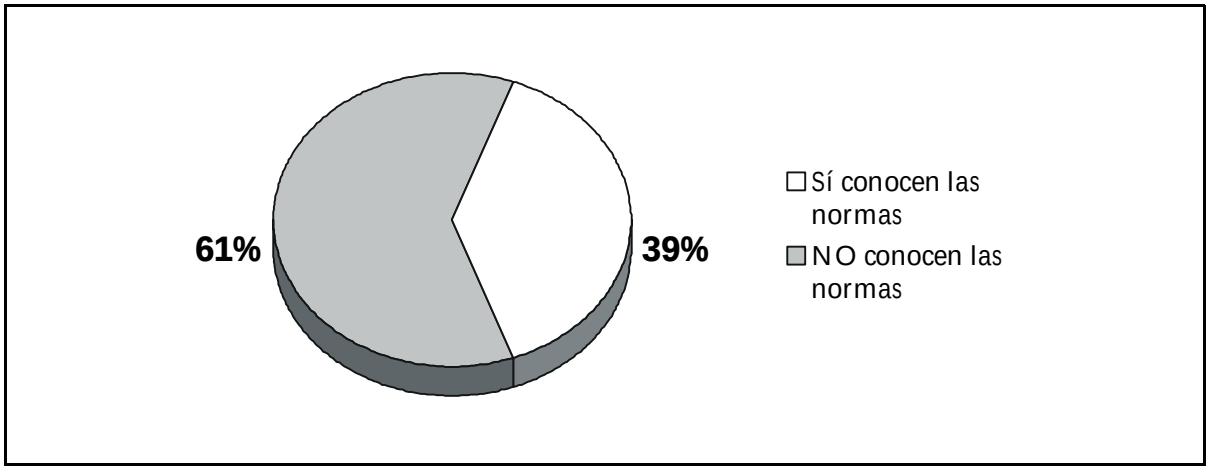
2.7.8. *Nivel de conocimiento sobre las normas de seguridad*

Un **39%** de los adolescentes de 16 años encuestados afirman conocer esas normas básicas a las que hacemos referencia, por tanto: *el 61% de los adolescentes de esta edad acceden a Internet sin haber recibido información previa relativa a su seguridad*. Tampoco hemos podido constatar qué normas conocen o qué normas desconocen en realidad.

2.79. *Utilización de ordenadores con sistema de filtrado*

Tal y como se ha expuesto en el punto 5 de este estudio, un 38% de los adolescentes de 16 años encuestados reconoce haber entrado en páginas de pornografía, un 55% en páginas de violencia y/o sa-

Conocimiento sobre las normas de seguridad



dismo y un 22% en páginas racistas o xenófobas, debido a que acceden a internet a través de ordenadores que no disponen de programas de filtrado.

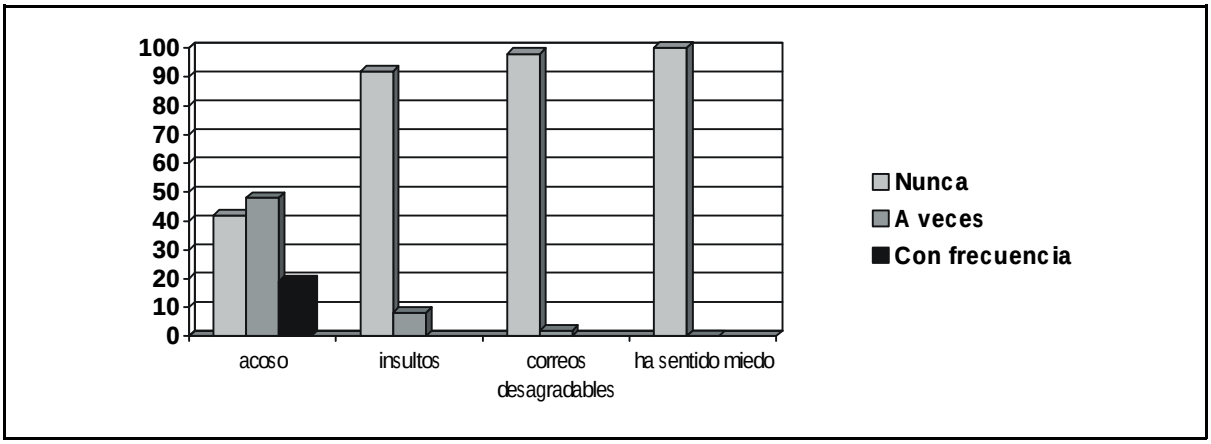
Si a esto añadimos que el 88% de los adolescentes de esta edad que acceden con regularidad a internet lo hacen fundamentalmente desde sus propias casas, vemos que una vez más es en la familia donde se está descuidando esta cuestión.

Los datos: *un 92% de los adolescentes encuestados en esta franja de edad acceden a la Red a través de ordenadores sin sistema de filtrado alguno*, frente a un 8% que sí dispone del mismo.

2.7.10. *El menor como posible víctima de acoso*

Un *48% de los adolescentes de 16 años que navega con cierta regularidad, se ha sentido acosado/a sexualmente en internet, y otro 10% afirma sufrir esta situación con frecuencia*: **en total un 58%,** más de la mitad de los encuestados(¡!).

Menores víctima de acoso, insultos o correos desagradables



Por otro lado, *un 8% de los adolescentes de esta franja de edad señala que ha sufrido insultos* que le han incomodado a través de la Red, y *otro 2% ha recibido en su correo electrónico mensajes que le hicieron sentirse mal*. Por último desaparece el grupo de aquellos que afirman *haber sentido miedo* al utilizar internet debido a la actitud de un interlocutor.

2.7.11. *El menor como posible protagonista de conductas delictivas*

Nos hemos centrado en la conducta más generalizada y cuya ilegalidad suele ser también desconocida por la mayoría de los menores: la copia de determinados materiales protegidos por derechos como el derecho de autor...

Un ***56%*** *de los adolescentes de 16 años que se conecta a internet con regularidad reconoce buscar música a través de la Red*.

2.7.12. *Adicción a internet*

Realizamos una primera aproximación atendiendo a una de las más significativas señales de advertencia: la conexión compulsiva, la necesidad de conectarse con frecuencia. De estudio se desprende que **un 52% de los adolescentes de 16 años**, que utiliza internet con regularidad, **reconoce que "siente la necesidad de conectarse a internet con frecuencia"**, frente a un 48% que no se encuentra en esta situación, o al menos no lo ha apreciado. Es decir, que estamos hablando de un problema que afecta a más de la mitad de los menores de esta edad.

2.7.13. *Adicción al juego*

Sólo el 8% de los adolescentes de 16 años que se conectan con regularidad juega en casi todas las conexiones que realiza. Otro 8% en la mitad de las ocasiones, un 14% en una de cada tres y finalmente un 64% en una cuarta parte de las conexiones que realiza. Por otro lado hay que señalar que un 6% afirma no jugar nunca a través de internet.

2.8. Niños/as de 17 años

2.8.1. *Objetivo de la conexión*

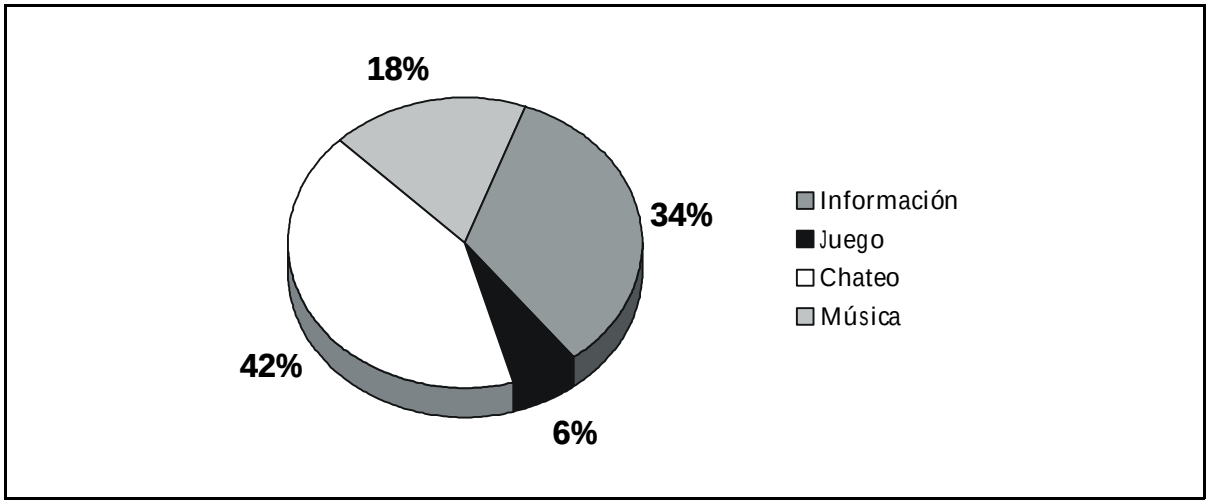
Los adolescentes de 17 años de edad continúan manteniendo el chateo como su principal actividad dentro de internet, muy por encima del juego, de la búsqueda de música e incluso de la búsqueda de información.

Entre los adolescentes de esta edad cerca de la mitad: *un **42%**, se conecta para chatear* y relacionarse. Buscar información, siempre relativa tanto a la formación escolar como al ocio, es el principal objetivo para un **34**%. Ya sólo un **6**% sigue considerando al juego como principal protagonista de su tiempo en internet.

Por último, el **18**% restante de los adolescentes encuestados marcan la búsqueda de música como principal objetivo.

Cuando determinamos cuál es la *segunda motivación* de los adolescentes de esta edad tampoco aparece la búsqueda de información como opción preferente (para aquellos que no la consideraban

Objetivo de la conexión

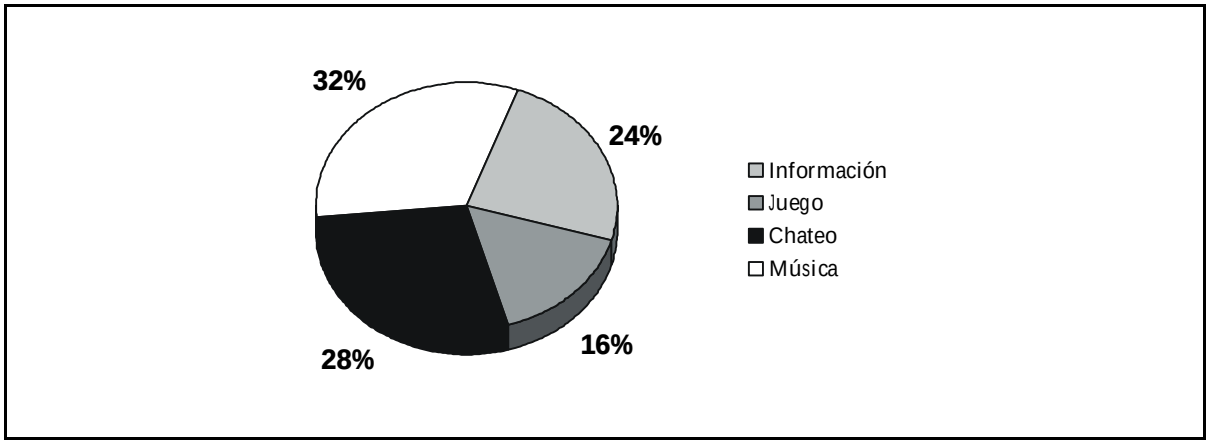


como primera opción) y sólo un *24*% la señala. Como segunda opción más valorada para otro *28*% vuelve a ser el chat. Otro *16*% de los adolescentes de 17 años se conecta para jugar como alternativa a la primera opción, y finalmente un *32*% para buscar música, que se convierte en la segunda opción más considerada.

***Conclusión*:** un 58% de los adolescentes de 17 años que se conecta a internet busca información (relativa tanto al ocio como a la formación), y sólo un 34% lo considera el principal objetivo de la conexión. Al menos un 70% de estos adolescentes de 17 años utiliza internet principalmente para chatear, y para un 42% es el principal objetivo.

Por último señalar que un 22% de los adolescentes de esta edad se conecta para jugar, y que para el 6% es además el principal objetivo. Asimismo, al menos un 50% de ellos utiliza la Red para buscar música, pero sólo para un 18% es el principal objetivo.

Objetivo secundario de la conexión

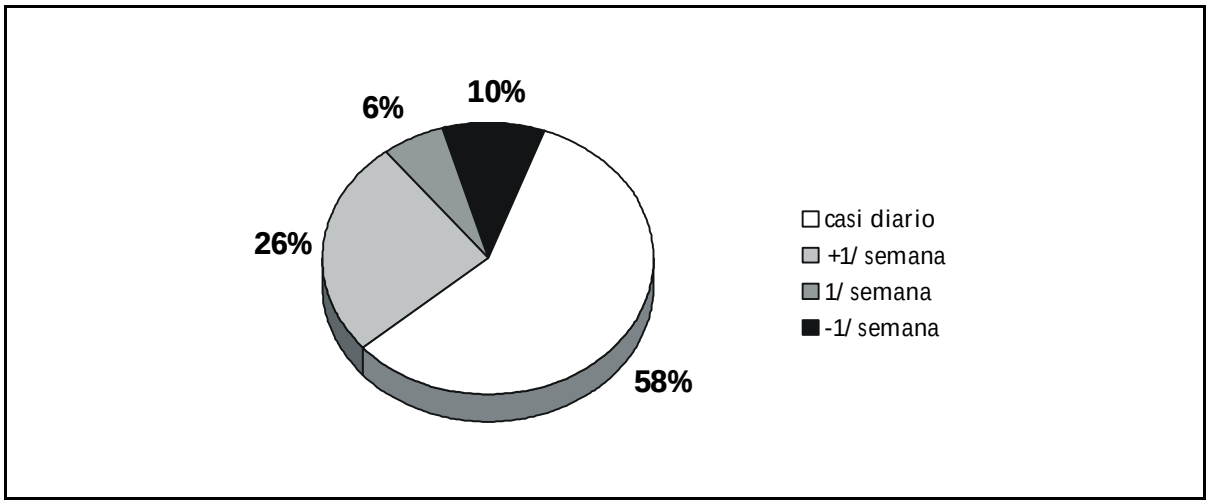


2.8.2. *Frecuencia y duración de las conexiones*

Los adolescentes de 17 años que se conectan a internet alcanzan una regularidad muy alta. Un **84%** de estos adolescentes accede a la Red varias veces a la semana: un **58%** casi a diario, más un **26**% que la emplea en más de una ocasión a lo largo de la semana.

El porcentaje de los que lo utilizan una vez a la semana o menos se reduce hasta el **16%** (un **10%** de los que se conectan navega menos de una vez a la semana).

Frecuencia en la conexión



Atendiendo al número de horas que permanecen conectados *un **32%** navega de 2 a 5 horas semanales, y un **20%** menos de 2 horas a la semana*. Los adolescentes que se conecta *entre 5 y 10 horas por semana suman poco más de la quinta parte del total: un **22%***. Asimismo, el grupo de aquellos cuyo nivel de conexión *supera las 10 horas semanales supone ya un **26%**.* Se observa una reducción que ya comentaremos con respecto a la edad anterior.

2.8.3. *Lugares desde los que se realiza el acceso*

Una mayoría considerable de los adolescentes de 17 años que se conecta a internet lo hacen principalmente *desde su casa, en un porcentaje que alcanza el 88%*, el máximo registrado. Por otro lado el porcentaje de adolescentes que se conecta a través de cibercentros como primera opción alcanza sólo a un **6**%. Otro **2**% accede fundamentalmente desde la casa de un amigo/a o familiar.

De nuevo encontramos otro pequeño porcentaje de adolescentes que reconoce conectarse a internet fundamentalmente a través de su centro escolar: sólo un **4%**.

Cuando estudiamos qué lugar utilizan los adolescentes de 17 años como lugar *alternativo* para conectarse, encontramos que otro *19%* de los que se conectan con regularidad escoge un cibercentro como *segunda opción posible*. Para otros: un *42%,* el segundo lugar desde el que acceden es la casa de un amigo/a o familiar, un *2%* la propia casa y un *20%* desde el colegio.

Así pues a esta edad encontramos un *25% de adolescentes que realiza accesos a internet desde cibercentros*, como primera o segunda opción, un porcentaje inferior al que encontrábamos en la edad anterior.

Otro 44% de los adolescentes de 17 años que accede a Internet lo hace con frecuencia desde la casa de amigos o familiares. Encontramos también, un 24% que accede desde su centro escolar, aunque no como primera opción. De los menores que acceden a internet, el porcentaje de aquellos que lo hacen desde su centro escolar se va ha mantener en un 5% entre los 10 y los 17 años.

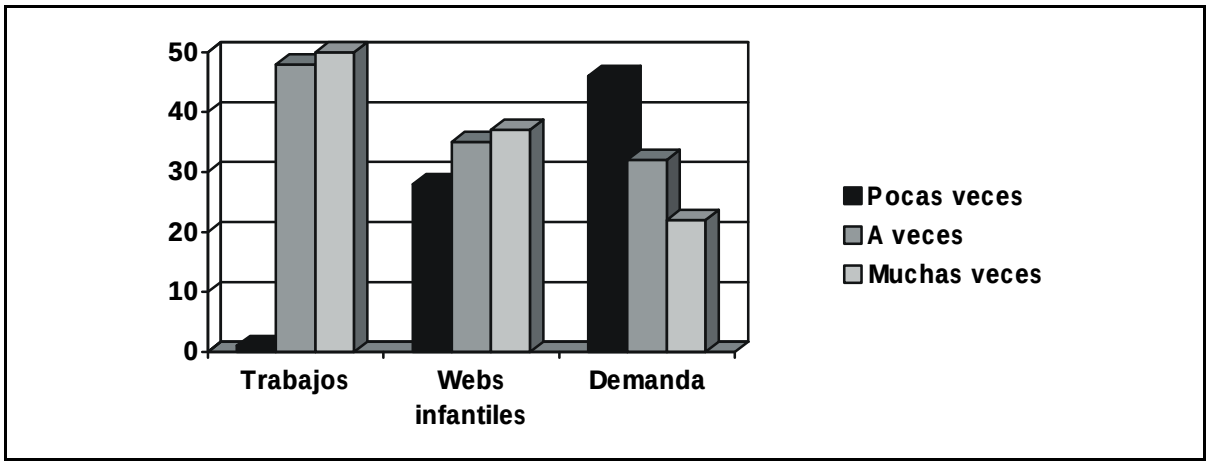
2.8.4. *Facilidad/dificultad de manejo de la herramienta*

A la hora de buscar y encontrar información para realizar sus trabajos escolares, *un 51% de los adolescentes de 17 años encuestados señala que encuentra dicha información con mucha facilidad*. Otro 48% dice encontrarla a veces y sólo un 1% afirma encontrar lo que busca en pocas ocasiones. Por tanto el porcentaje de adolescentes de 17 años que realiza búsquedas exitosas difícilmente puede ser mayor: un 99%.

La siguiente situación surge al buscar el menor contenidos específicos para su edad, relacionados tanto con el ocio como con su formación escolar. En este sentido un 37% de los adolescentes encuestados encuentra con facilidad dichos contenidos, un 35% lo consigue sólo en ocasiones y el 28% restante tiene poco éxito en la búsqueda.

Por último determinamos también si los menores tienen realmente la inquietud de tratar con contenidos específicos para sus edades, y en este sentido encontramos que un 22% sí busca con frecuencia dichos contenidos, frente al 32% que sólo en ocasiones y un 46% de adolescentes de 17 años que prácticamente no los busca. Es decir, se mantiene poca inquietud por encontrar dichos contenidos específicos.

Encuentra la información que busca



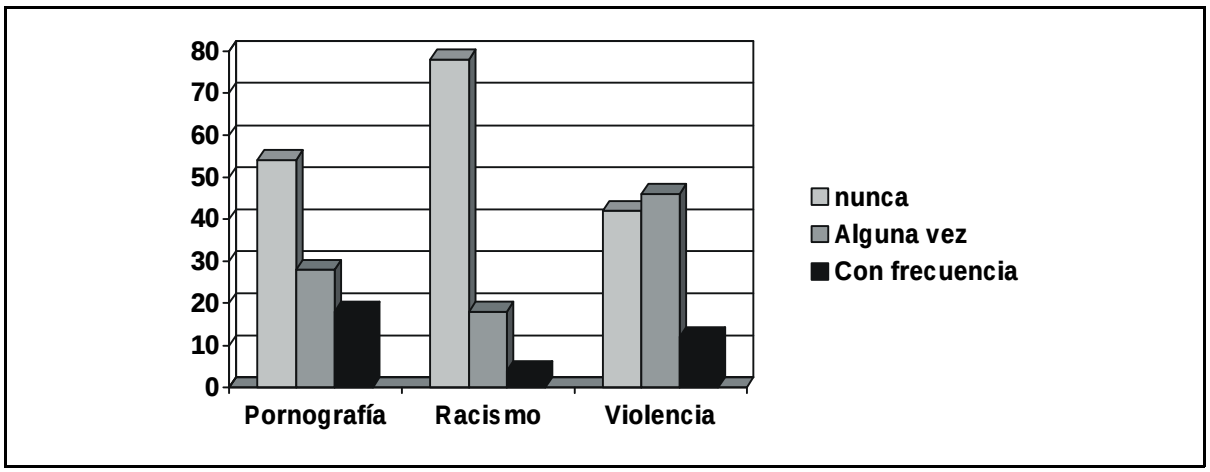
2.8.5. *Frecuencia de acceso a contenidos inconvenientes*

El acceso de los adolescentes de 17 años a este tipo de contenidos es superior a la media del grupo anterior, en varios de los aspectos trabajados: pornografía, racismo y violencia. De esta manera *un 28%*

de los adolescentes de 17 años que utiliza internet ha entrado alguna vez en una página de pornografía, y otro 18% reconoce hacerlo con frecuencia. Por otro lado un porcentaje menor: un 18%, ha entrado alguna vez en una página en la que se hiciera apología del racismo o la xenofobia, pero otro 4% reconoce hacerlo con frecuencia, por lo que obtenemos un 22%.

El mayor porcentaje lo encontramos de nuevo en la frecuencia de visitas a páginas con *contenido especialmente violento. Un 46% de los adolescentes de 16 años encuestados reconoce haberlas visitado, y otro 12% afirma visitarlas con frecuencia*. En total suponen más de la mitad: un **58% .**

Visita páginas inconvenientes



2.8.6. *Costumbres y preferencias en la utilización de los chats*

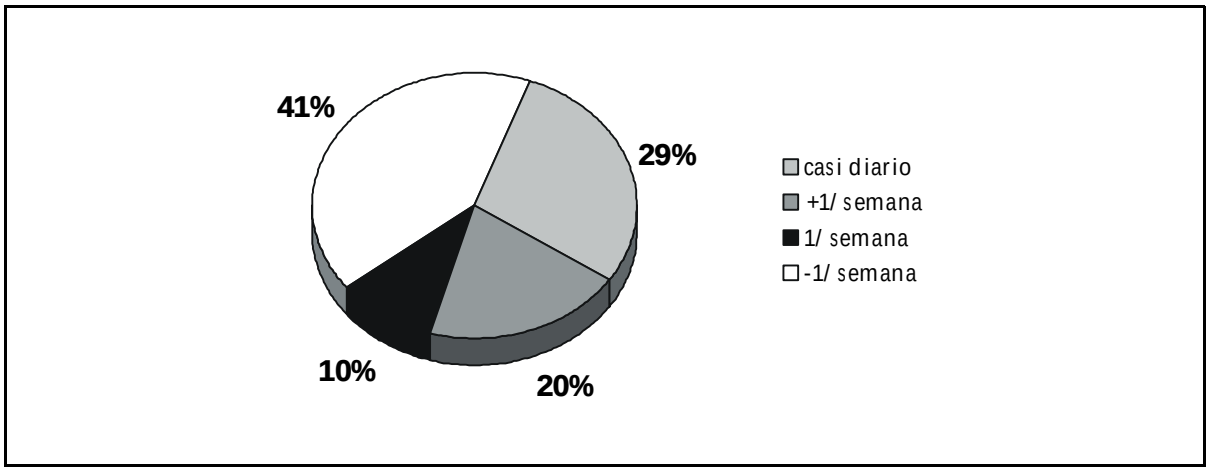
Del estudio realizado se desprende que *un 49% de los adolescentes de 17 años accede a los chats con frecuencia*, es decir, varias veces a la semana. *Un 29% incluso asegura entrar casi a diario*. Por otro lado, un 51% accede una o menos de una vez a la semana (10% una vez por semana y 41% menos de una vez por semana, es decir, 2 ó 3 veces al mes). El chat sigue siendo el objetivo principal de las conexiones que realizan estos adolescentes.

Por otro lado, un 39% de los que acceden a estas salas de conversación lo hace a chats específicos de menores, frente a un 29% que no accede a chats de menores o un 32% que sólo lo hace en ocasiones.

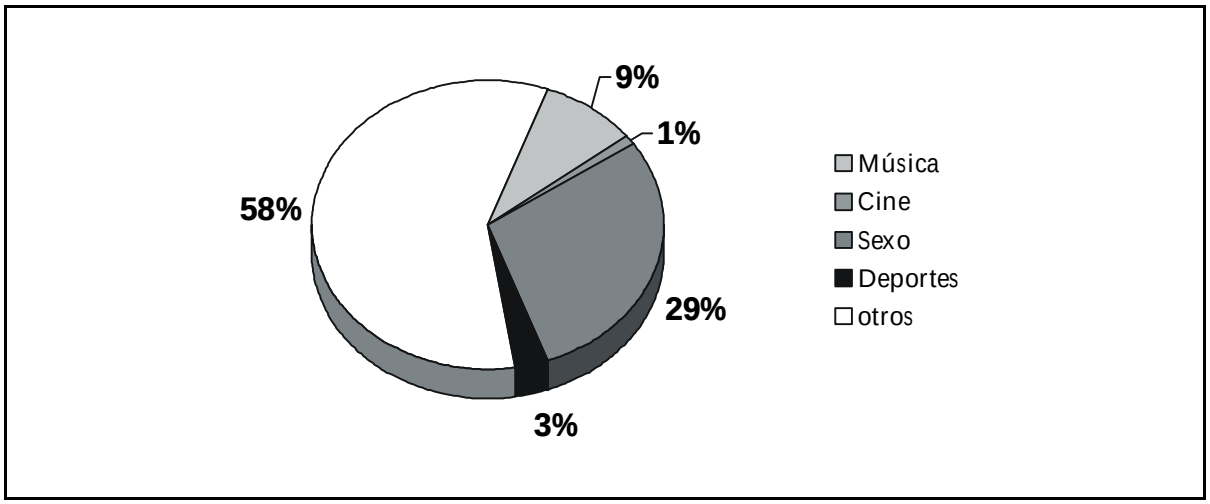
Determinamos también si los menores que entran en chats de adultos, o chats no específicos, entran en salas sobre temática sexual. Entre los adolescentes de 17 años que utilizan internet de forma habitual, *un 41% reconoce haber entrado en chats sobre sexo* frente a un 59% que no lo hace. En este grupo de edad se mantiene el porcentaje de adolescentes que reconoce entrar en este tipo de salas de conversación con relativa frecuencia: un 27%.

Finalmente nos referimos a los temas de conversación más frecuentes que se reproducen en los chats más visitados por los menores de 17 años de edad, resultando que un 29% señala el ‘‘sexo’’ como principal o más frecuente tema de conversación, un 9% señala la ‘‘música’’, un 3% los ‘‘deportes’’, y un 1% el ‘‘cine’’. Resta un 58% ‘‘sin especificar’’.

Entra en chats



Temas de conversación en los chats



2.8.7. *Conductas y situaciones de riesgo en los chats*

Comenzamos de nuevo por lo más básico: el *nick* o nombre que escoge el usuario cuando decide entrar en una sala de conversación o chat.

El primer dato que obtenemos es que el *10% de los adolescentes de 17 años que entra en los chats continúa utilizando como nick o identificativo su propio nombre*, con lo que facilita a cualquier usuario un primer dato sobre su identidad.

Por otro lado un 18% de los adolescentes de 17 años que acceden a los chats utiliza como nick su apodo, lo cual también les hace más receptivos a los mensajes que reciban. El 72% restante sí utiliza un nick totalmente inventado. Debemos señalar que, por tanto, un 28% de estos adolescentes no está respetando la primera norma básica para el acceso de los menores a estas salas.

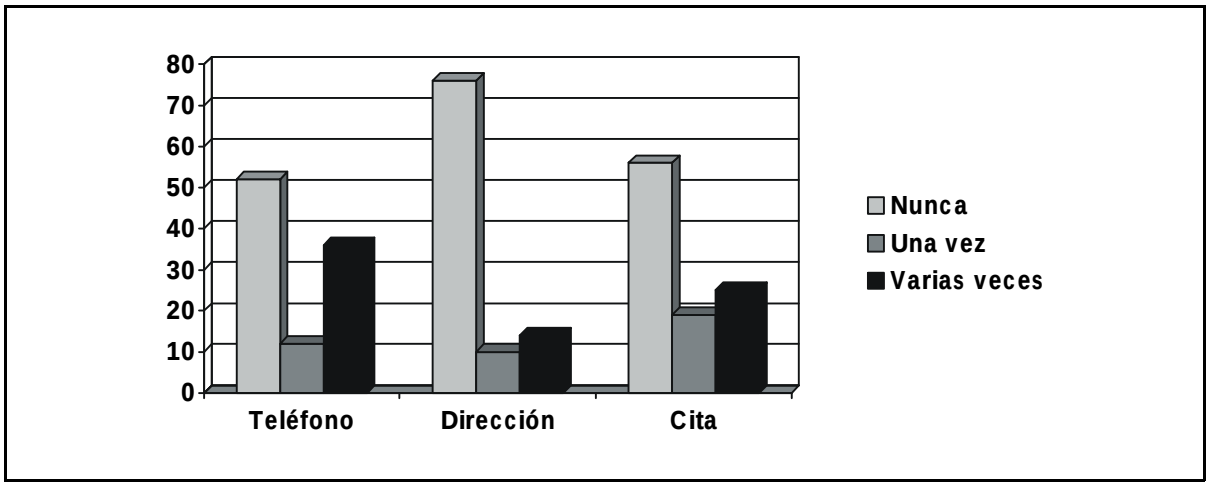
La segunda cuestión que determinamos siempre es la tendencia de los menores a facilitar datos que permitan localizarles físicamente o establecer un contacto más directo con ellos.

De los datos obtenidos en el estudio se desprende que *un 12% de los adolescentes de 17 años que utiliza internet ha facilitado ya su número de teléfono a través de la Red* en alguna ocasión, y *otro 36% lo ha hecho en diversas ocasiones*.

Con respecto a la dirección nos encontramos con una situación algo menos frecuente pero aun más peligrosa: *un 10% de los adolescentes de 17 años encuestados reconoce haber facilitado ya su dirección a otra persona* a través de un chat, *y otro 14% lo ha hecho con frecuencia*, frente a un 76% que no lo ha hecho nunca. En definitiva: un 24% es capaz de dar su dirección a alguien que ha conocido después de conversar a través del teclado de su ordenador.

La última cuestión que nos planteamos siempre es la posibilidad de que los menores lleven a cabo "citas a ciegas" con personas que hayan conocido a través de internet. Nada menos que *un 19% de los adolescentes de 16 años encuestados afirma haber acudido ya a una de estas citas, y otro 25% reconoce haberlo hecho en más de una ocasión*. En total un 34%.

Facilitan sus datos o conciertan citas



Profundizamos en la cuestión para determinar cuáles son las situaciones que suelen acompañar a esta circunstancia. De este modo hemos podido constatar que:

- Un 16% se encontró con una persona distinta a la que esperaba encontrarse.
- Un 2% acudió a la cita pero no encontró a nadie, y
- Otro 5% se encontró con un adulto en lugar de con un menor.

Más preocupante resulta todavía el constatar que **un 22% de los adolescentes de esta edad acudió además solo a la cita**. Por añadidura señalar también que **un 8% no comentó a su familia que iba a quedar** con un extraño.

2.8.8. *Nivel de conocimiento sobre las normas de seguridad*

Un **45%** de los adolescentes de 17 años encuestados afirman conocer esas normas básicas a las que hacemos referencia, por tanto: *el 55% de los adolescentes de esta edad accede a Internet sin haber recibido información previa relativa a su seguridad*. Tampoco hemos podido constatar qué normas conocen o qué normas desconocen en realidad.

2.8.9. *Utilización de ordenadores con sistema de filtrado*

Tal y como se ha expuesto en el punto 5 de este estudio, un 46% de los adolescentes de 17 años encuestados reconoce haber entrado en páginas de pornografía, un 58% en páginas de violencia y/o sadismo y un 22% en páginas racistas o xenófobas, debido a que acceden a internet a través de ordenadores que no disponen de programas de filtrado.

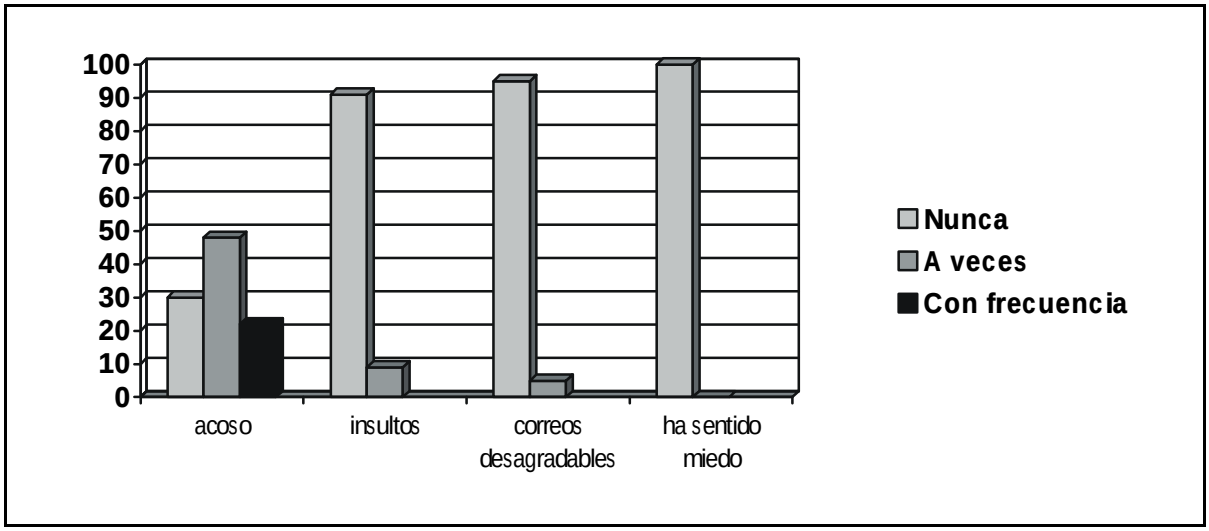
Si a esto añadimos que el 88% de los adolescentes de esta edad que accede con regularidad a internet lo hace fundamentalmente desde su propia casa, vemos que una vez más es en la familia donde se está descuidando esta cuestión.

Los datos: *un 96% de los adolescentes encuestados en esta franja de edad accede a la Red a través de ordenadores sin sistema de filtrado alguno*, frente a un 4% que sí dispone del mismo.

2.8.10. *El menor como posible víctima de acoso*

Un *48% de los adolescentes de 17 años que navega con cierta regularidad, se ha sentido acosado/a sexualmente en internet, y otro 22% afirma sufrir esta situación con frecuencia*: **en total un 70%,** casi las ¾ partes de los encuestados(¡!).

Menores víctima de acoso, insultos o correos desagradables



Por otro lado, *un 9% de los adolescentes de esta franja de edad señala que ha sido objeto de insultos* que le han incomodado a través de la Red, y *otro 5% ha recibido en su correo electrónico mensajes que*

le hicieron sentirse mal. Por último desaparece también el grupo de aquellos que afirman *haber sentido miedo* al utilizar internet debido a la actitud de un interlocutor.

2.8.11. *El menor como posible protagonista de conductas delictivas*

Nos hemos centrado en la conducta más generalizada y cuya ilegalidad suele ser también desconocida por la mayoría de los menores: la copia de determinados materiales protegidos por derechos como el derecho de autor.

Un ***50%*** *de los adolescentes de 17 años que se conecta a internet con regularidad reconoce buscar música a través de la Red*.

2.8.12. *Adicción a internet*

Realizamos una primera aproximación atendiendo a una de las más significativas señales de advertencia: la conexión compulsiva, la necesidad de conectarse con frecuencia. De este estudio se desprende que **un 48% de los adolescentes de 17 años**, que utiliza internet con regularidad, **reconoce que "siente la necesidad de conectarse a internet con frecuencia"**, frente a un 52% que no se encuentra en esta situación, o al menos no lo ha apreciado. Es decir, que estamos hablando de un problema que afecta a casi la mitad de los menores de esta edad.

2.8.13. *Adicción al juego*

Sólo el 6% de los adolescentes de 17 años que se conecta con regularidad juega en casi todas las conexiones que realiza. Otro 10% en la mitad de las ocasiones, un 6% en una de cada tres y finalmente un 70% en una cuarta parte de las conexiones que realiza. Por otro lado hay que señalar que un 8% afirma no jugar nunca a través de internet.

3.1. ESTUDIO COMPARATIVO POR EDADES

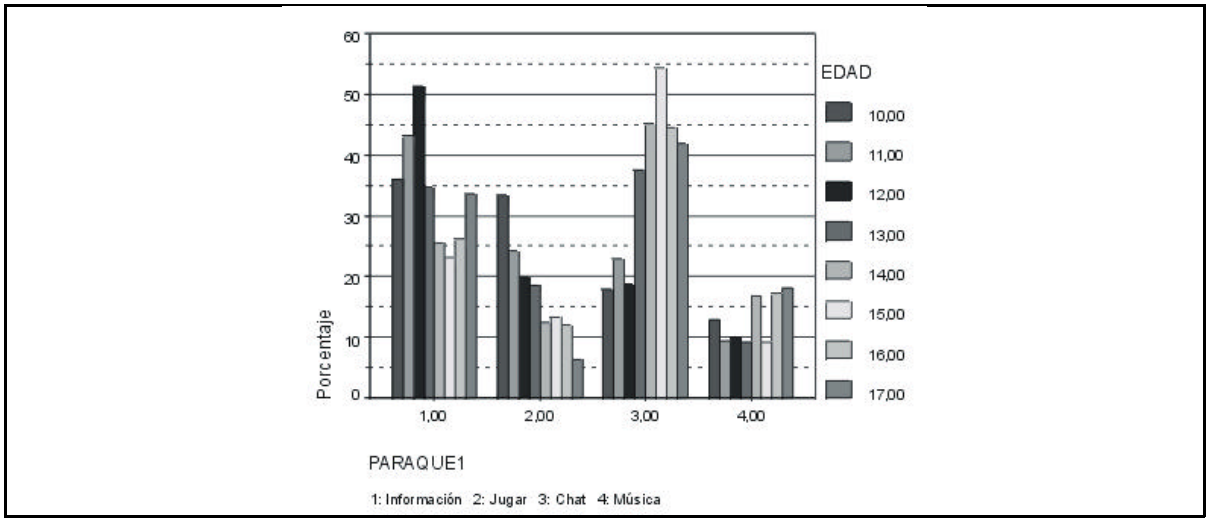
3.1. Objetivo de la conexión

Atendiendo a la gráfica comparativa observamos que sólo uno de cada tres de los menores que utilizan habitualmente internet, *tiene como objetivo principal la búsqueda de información: exactamente un 34% de los encuestados*. Hemos de añadir además, que al hablar de ''búsqueda de información'' nos referimos no sólo a las informaciones de contenido educativo, sino también a otras que pueden estar relacionadas por ejemplo con la vida de los protagonistas de las películas del cine, cantantes, etc.

La mayor parte de los menores que utiliza internet, ***un 66%, lo concibe como una herramienta de ocio*****:** un *36*% se conecta fundamentalmente para chatear, otro *17*% para jugar y, finalmente, otro *13*% para buscar música.

Se observan diferencias significativas atendiendo a los distintos niveles escolares:

- *Los alumnos de* ***PRIMARIA*** *configuran el grupo que más utiliza internet fundamentalmente para buscar información: un 39'5%.* Otro 28'5% lo utiliza para jugar y un 20'5% para chatear. Finalmente el 11'5% restante lo emplea sobre todo para buscar música.



- *Los alumnos de la **E.S.O.** utilizan internet fundamentalmente para chatear: un 39%,* frente a los que lo hacen para buscar información: 34%. Sin embargo, el juego pierde protagonismo y se convierte en el objetivo principal sólo para el 16% de los que se conectan. Por último, la búsqueda de música se mantiene como objetivo para el 11%, al igual que sucedía con los alumnos de primaria, alcanzando un especial protagonismo entre los menores de 14 años.
- *Para los alumnos de **BACHILLERATO** la Red parece ser básicamente un lugar en el que relacionarse y conocer a otras personas. Así lo entiende el 43'5% de los que se conectan habitualmente*. Para otro 30% el objetivo es la búsqueda de información, es decir, menos de un tercio de los encuestados. El juego pierde absolutamente el protagonismo y sólo un 9% lo señala en primer lugar, en favor probablemente de la búsqueda de música, que alcanza ya al 17'5% en esta franja de edad.

Si atendemos a los objetivos de la conexión podemos señalar que:

— La *búsqueda de información* va perdiendo protagonismo paulatinamente, pasando del 39'5% en Primaria al 30% en Bachillerato. Aunque se observa de nuevo un aumento significativo del interés por la misma a partir de los 17 años.

— El *chat* es la estrella de internet para los menores, y su utilización es directamente proporcional a la edad: del 20'5% en Primaria al 39% en la E.S.O., hasta llegar al 43'5% en Bachillerato.

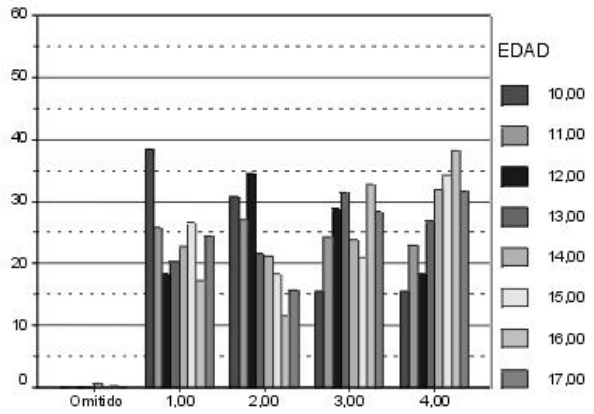
— El *juego* pierde rápidamente el protagonismo con el paso de los años, su interés es por tanto inversamente proporcional a la edad: del 28'5% en Primaria , al 16% en la E.S.O. y al 9% en Bachillerato.

— La *búsqueda de música* a través de internet también va ganando adeptos con la edad, pasando del 11'5% que se registraba en Primaria y Secundaria al 17'% en Bachillerato.

No obstante, para realizar un análisis más objetivo hemos de preguntarnos también cuál es la *segunda* motivación que los menores señalan como más importante, tras la primera que ya hemos estudiado. Así, como segunda motivación, la búsqueda de información pasa del segundo al tercer puesto (24%), y el chat (25%) es desbancado al segundo lugar por la búsqueda de música: 27'5%. No obstante el juego aparece con un porcentaje similar al resto con un 22'5%.

Si atendemos a los grupos por niveles escolares:

- Los alumnos de PRIMARIA continúan marcando la búsqueda de información como opción preferente en segundo lugar (32%), seguida del juego (29%), de los chats (20%) y de la búsqueda de música (19%). Su orden de prioridades sigue siendo el mismo.
- Los alumnos de la E.S.O. marcan en segundo lugar la búsqueda de música: 27'5%, por encima de los chats (25%) o del juego (24%), relegando al último puesto a la búsqueda de información (22%).
- Los alumnos de BACHILLERATO también señalan la búsqueda de música como segundo objetivo de sus conexiones: 35'5%, seguido de los chats (30'5%), de la búsqueda de información (20'5%) y finalmente del juego (13'5%).



Si atendemos al objetivo de la conexión más señalado en segundo lugar, encontramos que:

— La búsqueda de información pasa a ocupar el tercer lugar en el orden de preferencia (24%).

— El chat pasa a un segundo lugar con un 25% de seguidores.

— La búsqueda de música se convierte en la opción más considerada como segundo objetivo: 27'5%.

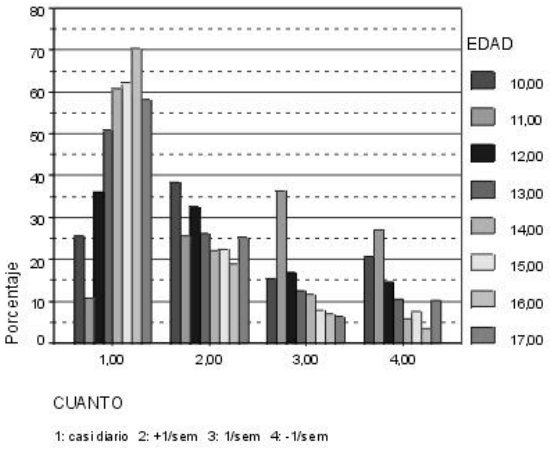
Si hacemos un cómputo entre aquellas opciones escogidas en primer lugar y las escogidas en segundo, obtenemos una visión más objetiva de la realidad.

- **Los alumnos de PRIMARIA son los que más emplean internet como una fuente de información, ya que un 71'5% utiliza la Red con este objetivo** como primera o segunda opción. Un 57'5% juega, el 40'5% chatea y, finalmente, un 30'5% busca música.
- **Un 64% de los alumnos de la E.S.O. chatea en internet**, al margen de que lo considere como primera o segunda opción. Apenas la mitad busca información: 56%, otro 40% juega y también un 39% busca música.

- **Los alumnos de BACHILLERATO chatean en el 74% de los casos,** pero sólo el 50'5% busca información. El 22'5% juega en internet y un 53% busca música.

3.2. Frecuencia y duración de las conexiones

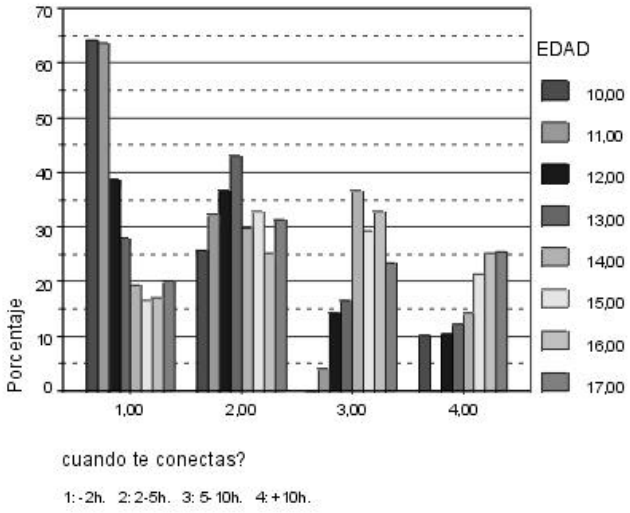
Casi la mitad (48%) de los menores que se conecta a internet lo hace con mucha frecuencia y casi a diario. Aunque como veremos más adelante en un principio se trata de tiempos de conexión cortos. Otro 26'5% se conecta varias veces a la semana. Sólo un 14'5% se conecta una vez por semana y, finalmente, un 11% lo hace con menos frecuencia: 2 ó 3 veces al mes. Los integrantes de este último grupo difícilmente pueden considerarse ''usuarios habituales'' de internet.



La frecuencia de conexión es directamente proporcional a la edad, tal y como pone de manifiesto la división por grupos:

- *Un tercio de los alumnos de PRIMARIA (32%) se conecta más de una vez por semana*. Otro 26% lo hace una sola vez. *El porcentaje de los que se conectan casi a diario es inferior: 23'5%.* Del mismo modo aquellos usuarios que no pueden considerarse ''habituales'' también configuran un grupo representativo con el 18'5%.
- Entre los alumnos de la **E.S.O.** el porcentaje de aquellos que se conecta casi a diario se duplica, *situándose en un 52%.* Los que utilizan internet más de una vez a la semana suponen otro 25'5%. Con menos frecuencia: 1 vez a la semana encontramos sólo un 12'5%. El porcentaje de usuarios no habituales se reduce al 10%.
- Las conexiones que establecen los alumnos de **BACHILLERATO** son ya muy regulares. *Un 64% se conecta casi a diario* y otro 22'5% lo hace varias veces a la semana. Las conexiones menos frecuentes (1/semana) las realiza sólo un 6'5%, y otro 7% apenas se conecta 2 ó 3 veces al mes.

Atendiendo al número de horas, *un alto porcentaje de los menores usuarios de internet (65'5%) se conectan menos de 5 horas a la semana***:** un 33'5% menos de 2 horas semanales y el otro 32% entre 2 y 5 horas semanales. *El porcentaje de menores que navega entre 5 y 10 horas es del 19'5%*, y más de 10 horas semanales sólo un 15%.



Atendiendo a los grupos por nivel escolar las diferencias son significativas:

- La mayoría de los alumnos de **PRIMARIA**, *un 64%, se conecta menos de 2 horas por semana*. Otro 29% lo hace entre 2 y 5 horas semanales. Aquellos que se conectan más de 5 horas apenas suman un 7% de los usuarios de este nivel.

- En los alumnos de la **E.S.O.** *un 38% utiliza la Red entre 2 y 5 horas semanales*, frente al 25'5% que no supera las 2 horas/semana. Otro 24% navega ya entre 5 y 10 horas semanales, y un 15% lo hace más de 10 horas a la semana.

- Sólo el 18'5% de los alumnos de **BACHILLETARO** navega menos de 2 horas semanales. *El 28'5% lo hace entre 2 y 5 horas por semana* y otro 24% entre 5 y 10 horas. El porcentaje de aquellos que navegan más de 10 horas/semana supone ya un 25'5%. Hay que señalar que aproximadamente una cuarta parte de los alumnos de bachillerato se conecta casi todos los días y navega cada vez entre 1 h. ½ y 2 h., lo cual puede considerarse un uso excesivo teniendo en cuenta que el objetivo principal suele ser el chateo.

3.3. Lugares desde los que se realiza el acceso

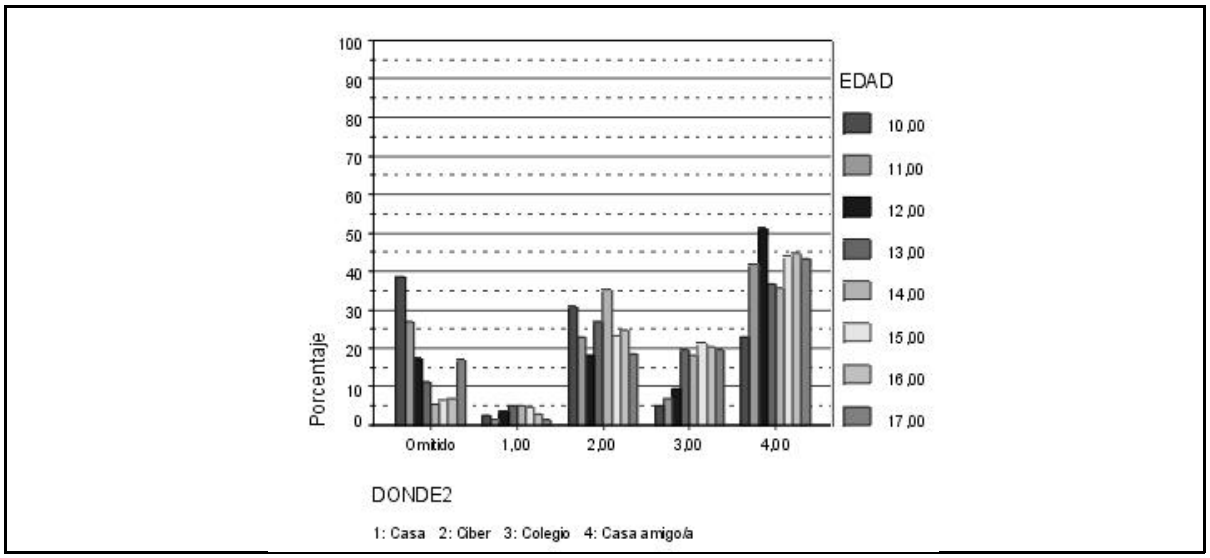
La gran mayoría de los adolescentes menores que utiliza internet de forma habitual se *conecta normalmente desde sus hogares: un 84%.* Otro **11**% lo hace desde cibercentros y un **4**% desde la casa de un amigo. Sólo un **2'5**% de los encuestados reconoce conectarse fundamentalmente desde su colegio.

Atendiendo a los grupos que establecemos en función del nivel escolar los resultados son los siguientes:

- *El 85% de los alumnos de PRIMARIA accede a internet fundamentalmente desde su casa*. Un 9% acude a los cibercentros y otro 4'5% a casa de algún amigo/a. Finalmente un 1'5% lo hace sobre todo desde su centro escolar.

- Los alumnos de la **E.S.O.** también acceden básicamente *desde sus casas, en un 81% de los casos*. El 14'5% se conecta desde un cibercentro, otro 4% desde casa de un amigo/a y el 3% restante desde el colegio.
- Los alumnos de **BACHILLERATO** acceden fundamentalmente *desde sus casas: un 88%.* Sólo un 6% escoge el cibercentro como primer lugar para conectarse, otro 3% el centro escolar en el que estudia y finalmente otro 3% desde la casa de una amistad.

Es decir, *para todas las edades la propia casa es el principal lugar desde el que se realizan los accesos, seguido muy de lejos de los cibercentros. El centro escolar figura siempre en último lugar*.



Para tener una idea más ajustada a la realidad debemos determinar también los lugares que escogen para conectarse como alternativa a sus casas, cuando por alguna razón no pueden o no quieren hacerlo desde ahí. Hemos de tener en cuenta también que un 16% de los que acceden a internet lo hace siempre desde un único sitio (el 32'5% entre los alumnos de Primaria).

Como SEGUNDO lugar desde el que realizar la conexión, la mayoría de los menores escoge la casa de un amigo/a (40%). *Otro 25'5% decide acudir a los cibercentros* y un 15% lo hace desde su centro escolar. Vemos que el colegio sí es utilizado por algunos como segunda opción. Por último un 3'5% de los menores escoge su casa como lugar alternativo frente al 84% que lo hacía como lugar preferente.

Atendiendo a los grupos señalados anteriormente obtenemos los siguientes datos:

- Como segundo lugar desde el que realizar la conexión, los alumnos de **PRIMARIA** escogen fundamentalmente la casa de algún amigo/a en un 32'5% de los casos. *Otro 27% escoge el cibercentro* y sólo un 5'5% el centro escolar. El 2'5% restante opta por su propia casa como lugar alternativo.
- Los alumnos de la **E.S.O.** también realizan su acceso alternativo desde la casa de alguna amistad en un 41'5% de los casos. *Desde los cibercentros lo hace otro 26'5%* y desde los centros escolares un 17'5%. Otro 4'5% opta por su propia casa.

- Los alumnos de BACHILLERATO acceden de nuevo desde la casa de un amigo/ en un 43'5% de los casos. *Un 22% desde los cibercentros*, un 20% desde los centros escolares y el 2'5% restante desde sus propias casas, como segunda posibilidad.

Si conjugamos los datos obtenidos como primera opción a la hora de realizar la conexión con los datos obtenidos en segundo lugar, llegamos a las siguientes conclusiones:

— **Un 87'5% de los menores realiza accesos desde su propia casa.**

— **Más de una tercera parte: un 36%, accede también desde cibercentros.**

— **El 44% accede también desde casa de un amigo/a.**

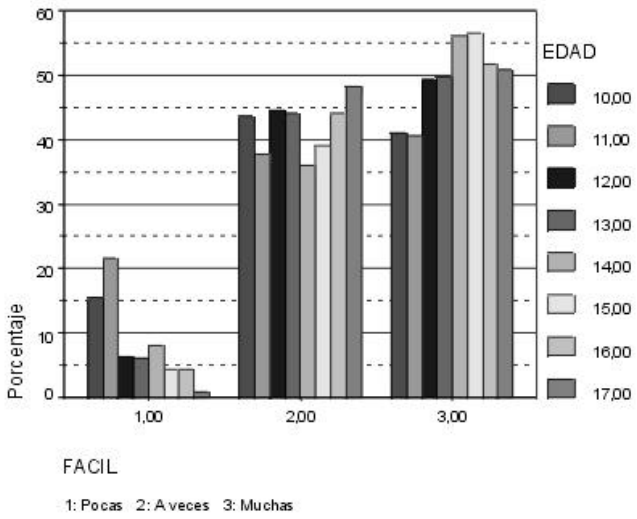
— **Sólo 18'5% un accede desde su centro escolar, como primera o segunda opción.**

3.4. Facilidad/dificultad de manejo de la herramienta

A la hora de buscar y encontrar información para realizar sus trabajos escolares, la mitad de los menores (**49'5**%) encuentra con facilidad la información necesaria para realizar sus trabajos. Por el contrario un **42**% la encuentra sólo a veces y otro **8'5**% lo consigue en pocas ocasiones.

Atendiendo a la clasificación por grupos podemos decir que:

- El *40'5% de los alumnos de PRIMARIA encuentra dicha información con frecuencia.* Otro porcentaje casi idéntico: 41%, sólo la encuentra en ocasiones y el 18'5% restante tiene verdaderos problemas para encontrar esta información. Resulta evidente que estos alumnos necesitan una formación que les permita emplear satisfactoriamente esta útil herramienta.
- El porcentaje de éxito en la **E.S.O.** a la hora de encontrar la información necesaria es superior: *un 53% lo consigue en la mayoría de las ocasiones*. Otro 41% sigue teniendo problemas y sólo lo consigue a veces. Y finalmente un porcentaje mucho menor: un 6% reconoce encontrar lo que busca en pocas ocasiones.



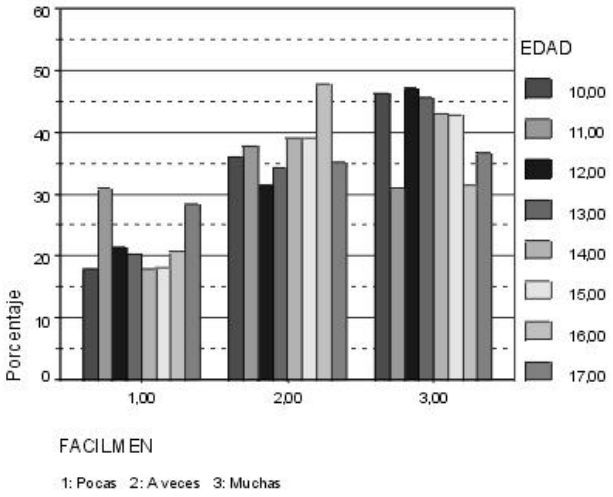
- Para los alumnos de **BACHILLERATO** el porcentaje de éxito también es alto para la mayoría (51'5%), si bien hay que resaltar que *el 46% sólo encuentra a veces lo que busca* y un 2'5% en pocas ocasiones.

La conclusión a la que llegamos es significativa: al menos *la mitad de los menores que utiliza internet habitualmente tiene problemas para encontrar la información que necesita* a la hora de realizar sus tareas escolares, lo cual pone de manifiesto la necesidad de formar a los menores.

Aunque resulta evidente que Internet no ha sido creado ni desarrollado para los más pequeños, cada día encontramos más usuarios menores de edad, hasta el punto de que en algunos países como el nuestro el porcentaje de menores que accede habitualmente a la Red es superior al de adultos. Poco a poco van surgiendo contenidos dirigidos a las edades que nos ocupan y en nuestra lengua, pero nos planteamos si los menores encuentran con facilidad esas páginas específicas con contenido para menores.

*Sólo un **40'5%*** de los alumnos encuestados encuentra con frecuencia y facilidad páginas para menores en internet, frente a un **37'5**% que sólo lo consigue a veces y un **22**% que lo logra sólo en pocas ocasiones.

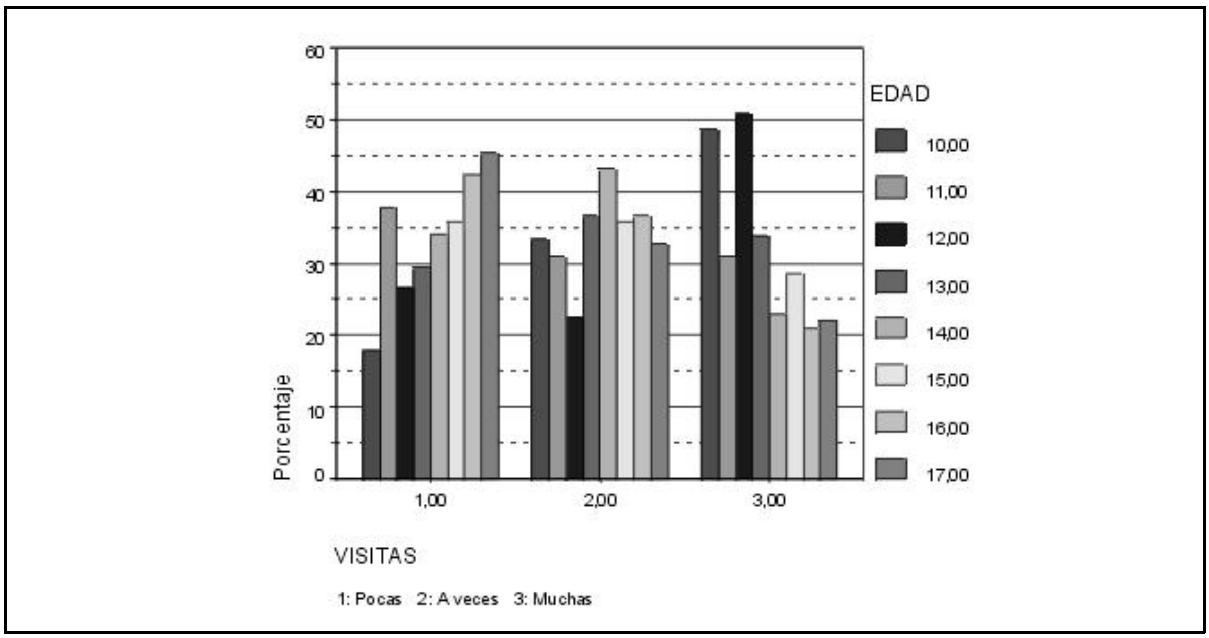
- El *38'5% de los alumnos de PRIMARIA encuentra con facilidad páginas para menores*, frente a un 37% que sólo las encuentra a veces, y un 24'5% que lo consigue en pocas ocasiones.
- En la **E.S.O.** un *45% de los alumnos* que navega habitualmente encuentra sin dificultad páginas con contenido para menores. El 36% sólo las encuentra a veces y el 19% restante en pocas ocasiones.
- Sorprendentemente *sólo el 34%* del los alumnos de **BACHILLERATO** encuentra estas páginas con facilidad, frente a un 41'5% que sólo lo consigue en ocasiones y un 24'5% que a penas lo logra.



Tras ver los resultados del último grupo nos planteamos otra cuestión: ¿los menores buscan páginas específicas para su edad? Contestando a esta pregunta podemos comprender el bajo porcentaje señalado por los alumnos mayores. Así, encontramos que *sólo un 32% busca con frecuencia páginas para menores*, un **34**% en algunas ocasiones y otro **34**% reconoce no buscar a penas dichas páginas específicas.

Atendiendo a los grupos por nivel escolar los datos son los siguientes:

- Los alumnos de **PRIMARIA** son los que más buscan páginas para menores, como era de esperar, con *un porcentaje del 44%*. Pero la otra lectura también es significativa: un 32% sólo busca a veces páginas apropiadas para su edad y otro 28% lo hace pocas veces.
- El porcentaje de alumnos de la **E.S.O.** que busca estos contenidos es evidentemente menor: *un 34%.* Otro 34'5% lo hace a veces y el 31'5% restante en pocas ocasiones.
- *Sólo el 21'5% de los alumnos de BACHILLERATO que utiliza internet habitualmente busca contenidos para menores*, frente a un 34'5% que sólo lo hace en ocasiones y un mayoritario 44% que apenas los busca.

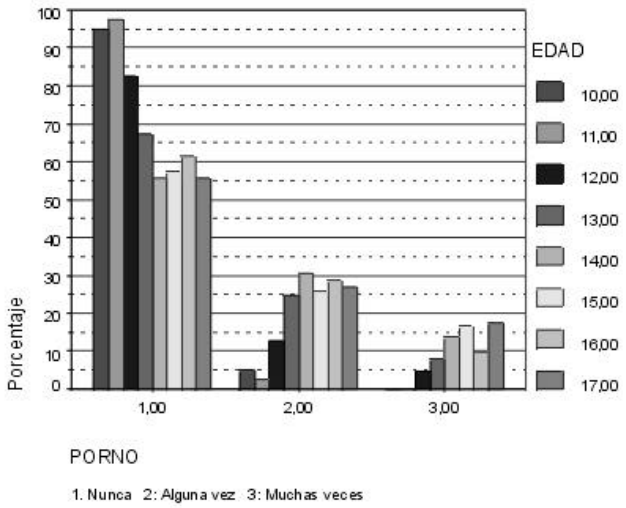


Como conclusión señalar que al menos la mitad de los menores que navega por la Red no encuentra con facilidad aquello que busca, y que tampoco encuentra con frecuencia páginas para menores. A esto hay que añadir que la motivación a la hora de buscarlas es baja, ya que sólo un tercio lo hace con frecuencia.

3.5. Frecuencia de acceso a contenidos inconvenientes

Como contenidos inconvenientes entendemos todos aquellos nocivos para el desarrollo del menor, tanto si son al mismo tiempo ilícitos o ilegales como si no lo son. Seleccionamos los tres grupos de contenidos inconvenientes más visitados por las edades que nos ocupan: pornografía, violencia y racismo.

Si comenzamos por el primero: la *pornografía*, encontramos que el **72**% de los menores nunca entra en páginas pornográficas, si bien las diferencias entre las distintas edades son enormes. *Un 19%, sin embargo, reconoce visitar estas páginas y otro 9% lo hace con frecuencia*.



Atendiendo a los grupos por nivel escolar los datos son los siguientes:

- Los alumnos de **PRIMARIA** son los que menos páginas visitan con este tipo de contenidos, como es lógico: un 96% afirma no haberlas encontrado nunca, frente a *un 4% que sí las ha visitado*.

- Los alumnos de la **E.S.O.** sí entran en este tipo de páginas, aunque la mayoría, un 66%, sigue sin hacerlo. Han visitado páginas pornográficas *el 23% de los alumnos de estas edades*, y otro 11% reconoce haberlas visitado muchas veces. En total un 34%.

- Los alumnos de **BACHILLERATO** visitan con relativa frecuencia este tipo de páginas, ya que *un 28% las ha visitado en ocasiones* y otro 14% afirma hacerlo con frecuencia. Sólo un 58% de los alumnos de estas edades no visita nunca páginas pornográficas.

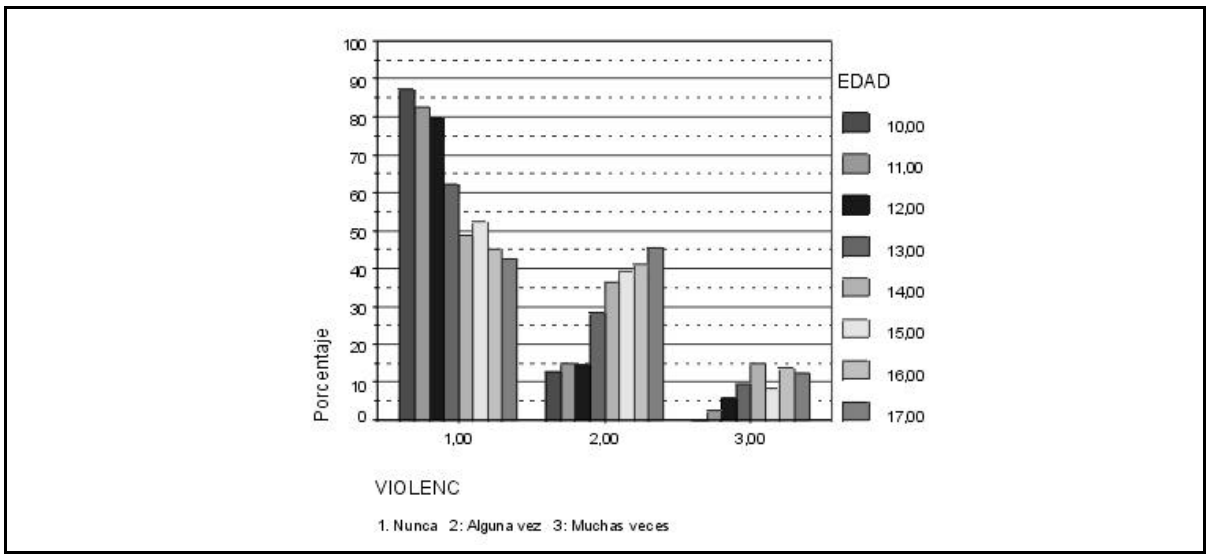
Si continuamos con el segundo tipo de contenidos, los relativos a la *violencia*: páginas con escenas dramáticas, sadismo, ejecuciones, autopsias, etc., observamos que el **62**% de los menores nunca ha visitado este tipo de páginas. Encontramos, por tanto un *30 % de menores que sí lo ha hecho y otro 8% que reconoce hacerlo en numerosas ocasiones*.

Atendiendo a los niveles escolares los datos son los siguientes:

- Los alumnos de **PRIMARIA** son también los que menos páginas visitan con este tipo de contenidos: un 84'5% de los encuestados. Otro *14% reconoce haberlas visitado* y sólo un 1'5% lo hace con frecuencia.

- Los alumnos de la **E.S.O.** ya registran un porcentaje importante: aunque un 61% nunca ha entrado en páginas especialmente violentas encontramos *un 32% que si lo ha hecho*, es decir, un tercio de los que habitualmente utilizan internet. *Otro 10% las ha visitado en numerosas ocasiones*.

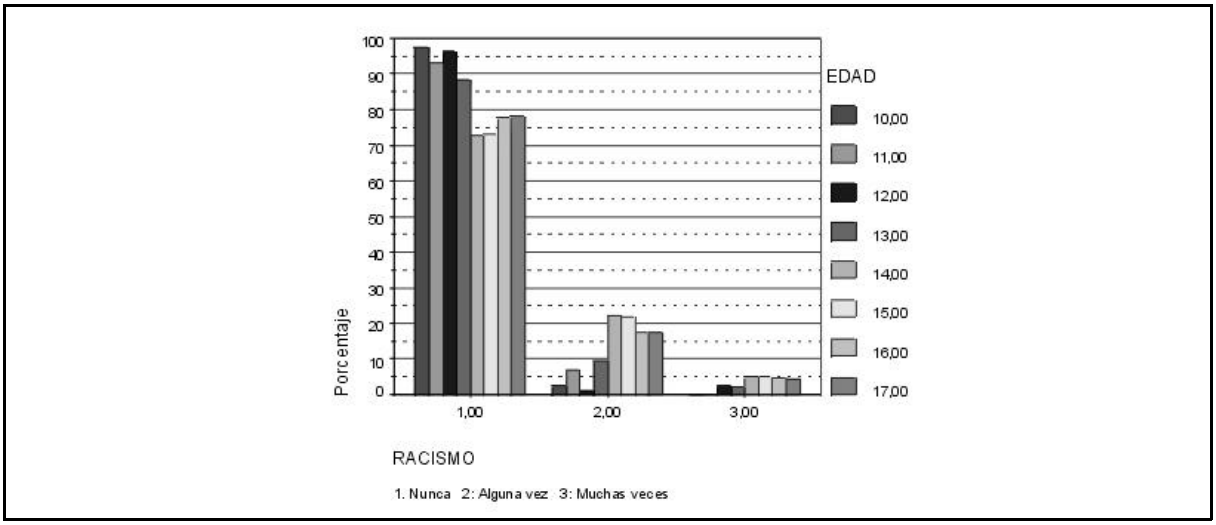
- Sólo el 43'5% de los alumnos de **BACHILLERATO** afirma no haber entrado en este tipo de páginas. La mayoría, por tanto, sí lo ha hecho: *un 43'5% en diversas ocasiones y otro 13% muchas veces*.



Al trabajar sobre el tercer tipo de contenidos: las páginas de contenido *racista o xenófobo*, observamos que el porcentaje de menores que las visita es considerablemente menor. El **84**% nunca ha visitado este tipo de páginas. Otro *13% lo ha hecho en algunas ocasiones* y un **3**% reconoce hacerlo con frecuencia.

Atendiendo de nuevo a los niveles escolares obtenemos los siguientes porcentajes:

- *Sólo un 5%* de los alumnos de **PRIMARIA** ha entrado en páginas racistas o xenófobas, frente al 95% que nunca lo ha hecho.
- Entre los alumnos de la **E.S.O.** estas páginas son más visitadas: *un 14% lo ha hecho en varias ocasiones* y un 4% reconoce hacerlo con frecuencia. La gran mayoría, el 82%, no las ha visitado nunca.
- Los porcentajes correspondientes a los alumnos de **BACHILLERATO** son muy similares: *un 18% las ha visitado* en diversas ocasiones, otro 4% lo ha hecho con frecuencia y el resto, un 78%, nunca las ha visto.



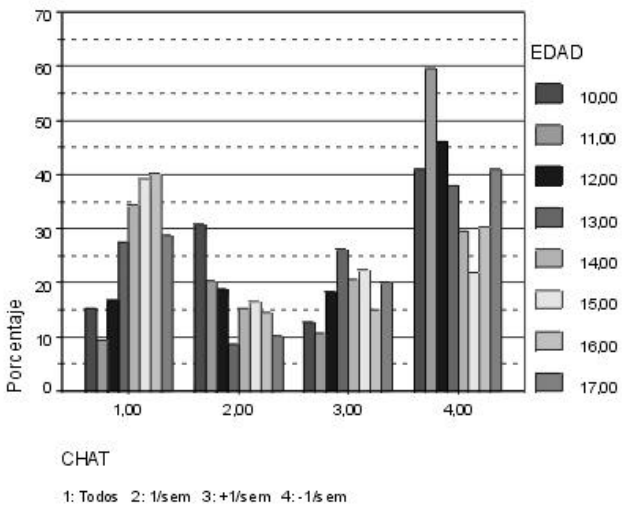
3.6. Costumbres y preferencias en la utilización de los chats

Del estudio realizado se desprende que el *45% de los menores utiliza los chats varias veces a la semana*: un 27% casi a diario y un 18% varias veces por semana. Del resto un **17**% lo hace una vez a la semana y otro **38**% en menos ocasiones aun: 2 ó 3 veces al mes.

El chat es probablemente la herramienta de internet más utilizada por los menores.

Atendiendo a los grupos por nivel escolar los datos son los siguientes:

- *El 11'5% de los alumnos de PRIMARIA chatea varias veces a la semana y otro 13% lo hace casi a diario*. En total un 24'5% lo hace con mucha frecuencia. Otro 25% entra en las salas de conversación una vez por semana y el 50'5% lo hace en muy pocas ocasiones: menos de 4 veces al mes. Por tanto podemos decir que *la mitad de los alumnos de Primaria prácticamente no entra en los chats*.
- En la **E.S.O.** la situación cambia y sólo un 34% chatea menos de una vez a la semana. Por otro lado *el 21'5% lo hace varias veces por semana y otro 29'5% lo utiliza casi todos los días*. El 23'5% restante lo usa una vez a la semana.
- El 17'5% de los alumnos de **BACHILLERATO** chatea varias veces por semana y otro *34'5% lo hace casi a diario*. Del resto un 12'5% lo emplea en una sola ocasión semanal y el 35'5% con aún menos frecuencia.



Además de la frecuencia con la que emplean los menores esta herramienta de internet, nos interesa saber desde qué tipo de chat acceden, es decir, si utilizan salas específicas para menores o no. Así, constatamos que sólo algo más de la mitad de los menores, *un 56%, se conecta a chats específicos para su edad*. Otro 28% lo hace en ocasiones y un 17% nunca utiliza este tipo de salas.

Atendiendo a los grupos por nivel escolar los datos son los siguientes:

- El *64% de los alumnos de PRIMARIA entra en chats específicos para menores*. Un 23'5% lo hace sólo en ocasiones y un 12'5% no los visita nunca.

- Poco más de la mitad de los alumnos de la **E.S.O.** *visitan salas de conversación para menores: un 58%*. Otro 26% lo hace sólo en ocasiones y el 16% restante no entra nunca.
- Entre los alumnos de BACHILLERATO *menos de la mitad acceden a salas para menores*: un 44% de los encuestados. El 34'5% lo hace en ocasiones y otro 21'5% nunca los visita.

Por último consideramos importante también conocer la frecuencia con la que los menores entran a chats específicos de sexo donde, al menos en teoría, es más fácil que llegue a producirse una situación de acoso o similar. Concluimos con este estudio que *el 18% de los menores accede a chats específicos sobre sexo*, porcentaje al que hay que añadir otro 8% de menores que han entrado en alguna ocasión. Un 74% nunca ha entrado en este tipo de salas.

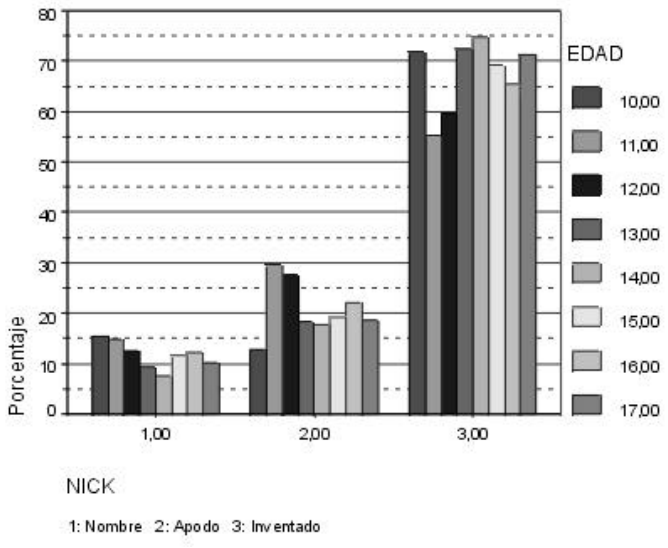
Atendiendo a los grupos por nivel escolar los datos son los siguientes:

- Los alumnos de **PRIMARIA** son los que menos visitan estas las salas de conversación sobre sexo, como es lógico, con un 86% de los alumnos encuestados. No obstante, *un 11'5% sí accede a estos chats* y otro 2'5% lo ha hecho en alguna ocasión.
- *El 18% de los alumnos de la E.S.O. visita los chats de temática sexual,* frente a un 73% que nunca lo hace. Otro 9% los ha visitado en alguna ocasión.
- El 66% de los alumnos de BACHILLERATO nunca entra en chats de sexo, pero otro *22% sí lo hace* y un 12% lo ha hecho en alguna ocasión.

3.7. Conductas y situaciones de riesgo en los chats

Pretendemos determinar la tendencia de los menores a facilitar información que les identifique ante extraños, lo cual puede derivar en situaciones de riesgo.

Comenzamos determinando los porcentajes en la cuestión más básica: el *nick* o nombre que escoge el usuario cuando decide entrar en una sala de conversación o chat.



El primer dato que obtenemos es que el *12% de los menores que entra en los chats utiliza como nick o identificativo su propio nombre*, con lo que facilita a cualquier usuario un primer dato sobre su identidad. Otro 21% utiliza su apodo, lo cual tampoco es recomendable. Finalmente un 67% actúa correctamente inventándose su propio nick.

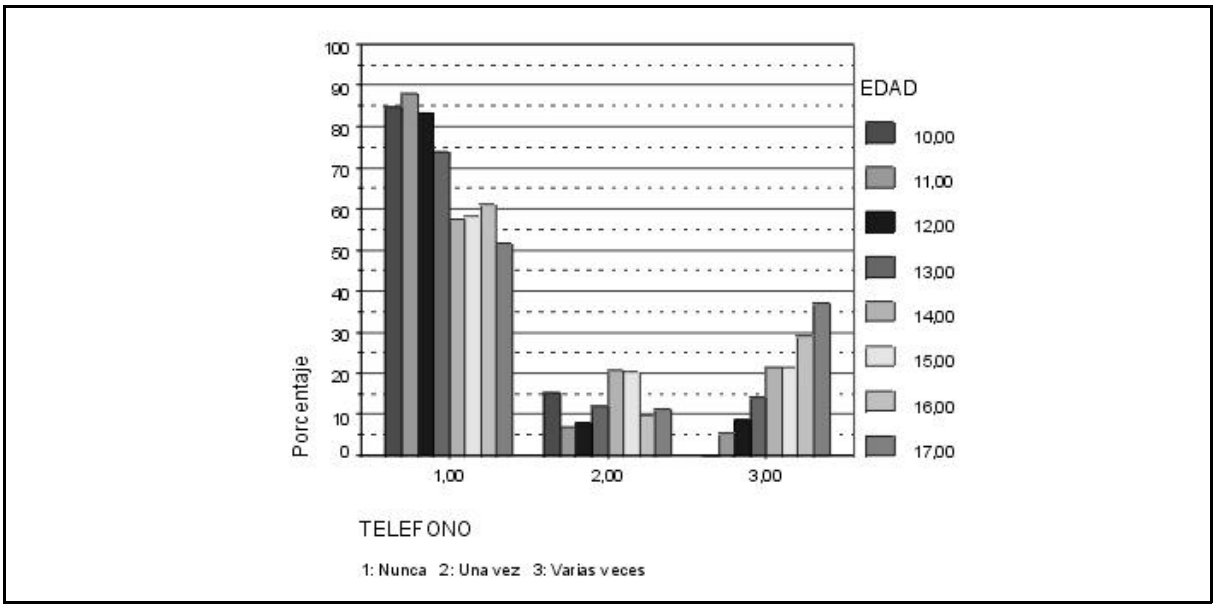
Atendiendo a los grupos por nivel escolar los datos son los siguientes:

- Los alumnos de **PRIMARIA** son los que más emplean su propio nombre como nick en las salas de conversación. Lo hacen *en un 15'5% de los casos*.
- En la **E.S.O.** los alumnos son algo más conscientes y utilizan esta herramienta con mucha más frecuencia. Pero *un 10% todavía utiliza su propio nombre* como nick o identificativo.
- Entre los alumnos de **BACHILLERATO** aún *encontramos un 11%* que aun continúa utilizando su nombre como nick.

Esta cuestión tiene más importancia de la que pudiera parecer pues, como se ha señalado ya, observamos que la postura de los niños cuando alguien se dirige a ellos por su propio nombre es mucho más receptiva que cuando el interlocutor no puede usar el nombre del niño.

En segundo lugar intentamos determinar la tendencia de los menores a facilitar información que pueda permitir su localización física.

De los datos obtenidos en el estudio se desprende *que el 30% de los menores que habitualmente utiliza internet ha facilitado ya su número de teléfono en alguna ocasión* durante sus conexiones: un 17% afirma haberlo hecho en varias ocasiones, y el 13% restante sólo en una.



Atendiendo a los grupos por nivel escolar los datos son los siguientes:

- Entre los alumnos de **PRIMARIA** *un 13'5% ha facilitado ya su número de teléfono*, y un 2'5% reconoce haberlo hecho en varias ocasiones. El 86'5% restante nunca lo ha hecho.

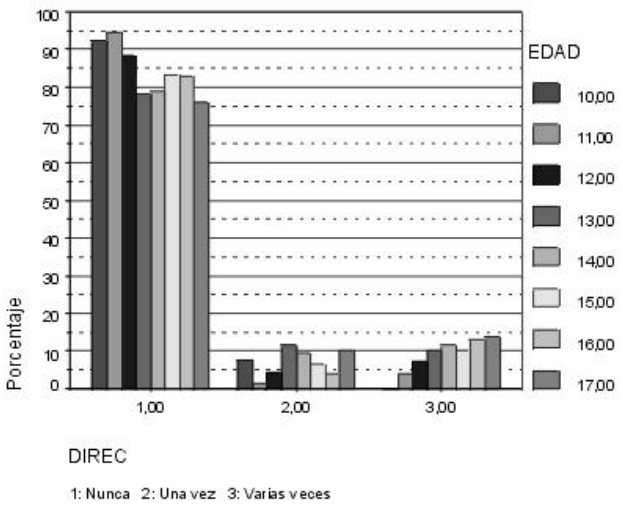
- *El 31% de los alumnos* de **E.S.O.** también ha dado su número de teléfono a través de internet. Un 16% afirma haberlo hecho en más de una ocasión. El 69% no lo ha hecho en ninguna ocasión.
- El porcentaje mayor lo encontramos entre los alumnos de **BACHILLERATO**, *un 43'5%* de los cuales ha facilitado su número de teléfono, y un 32'5% lo ha hecho en diversas ocasiones. Poco más de la mitad, un 56'5%, no lo ha hecho nunca.

Pasamos a determinar la frecuencia con la que los menores que utilizan habitualmente internet llegan incluso a facilitar su propia dirección física a personas que realmente desconocen.

El 16% de los menores encuestados ha facilitado su dirección a través de internet. Un 9% en varias ocasiones y el 7% restante sólo en una.

Atendiendo a los grupos por nivel escolar los datos son los siguientes:

- Entre los alumnos de **PRIMARIA** *un 7% ha facilitado su dirección física:* un 5% lo ha hecho en una ocasión y un 2% en varias ocasiones.
- *El 18% de los alumnos* de **E.S.O.** también ha dado su dirección física a través de internet. Un 10% afirma haberlo hecho en más de una ocasión. El 82% restante no lo ha hecho nunca.
- El porcentaje mayor lo encontramos entre los alumnos de **BACHILLERATO**, *un 21%* de los cuales ha facilitado su dirección. Además el 14% reconocer haberlo hecho en varias ocasiones.

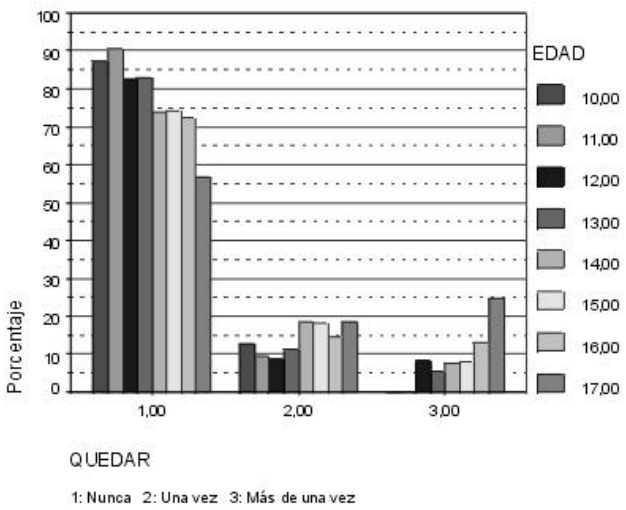


En tercer lugar intentamos determinar la tendencia de los menores a establecer contactos personales directos con extraños conocidos a través de internet. En ocasiones se trata de menores inconscientes, pero otras veces se trata de niños y adolescentes que no quieren facilitar sus datos personales a través de internet pero sin embargo sí están dispuestos a "quedar en algún sitio" para conocerse.

El ***14'5% de los menores encuestados ha concertado una cita con un desconocido a través de internet y otro 8% lo ha hecho en más de una ocasión.*** El 77'5% nunca ha quedado con un desconocido. El porcentaje es tremendo si tenemos en cuenta las posibles consecuencias.

Atendiendo a los grupos por nivel escolar los datos son los siguientes:

- Entre los alumnos de **PRIMARIA** *un 11'5% ha concertado una cita a través de internet*. El 88'5% restante nunca lo ha hecho. Conviene recordar por otro lado que nos referimos sólo a los que utilizan internet de forma habitual, que suponen menos de un 20% del total de niños de estas edades.
- *El 15% de los alumnos de E.S.O. que se conecta también ha concertado una cita a través de internet, y otro 7% afirma haberlo hecho en más de una ocasión*.
- El porcentaje mayor lo encontramos entre los alumnos de **BACHILLERATO**, *un 17% de los cuales se ha citado en una ocasión y otro 19% más de una vez*.

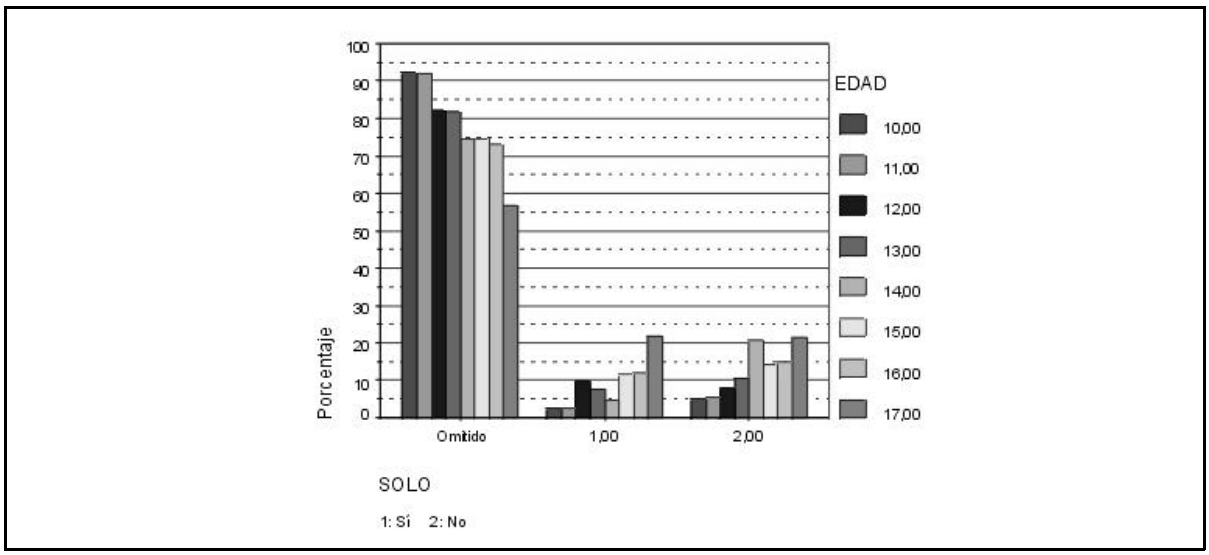


De todos los datos obtenidos en el estudio probablemente éste es el más llamativo y preocupante, y pone de manifiesto la verdadera necesidad que existe de enseñar a los más pequeños las normas básicas que deben respetarse a la hora de utilizar internet.

Profundizando en esta cuestión intentamos también determinar en qué circunstancias se producen estas citas. Así, hemos podido constatar que *un 10% de los menores, además de acudir a la cita, se presentó solo; y que otro 7% del total ni tan siquiera aviso a otras personas sobre su intención de acudir a dicha cita*.

Atendiendo a los grupos de edades, hemos podido determinar que:

- *Un 2% de los alumnos de PRIMARIA acudió solo a la cita*. Por otro lado *el 9% no aviso a otras personas de que iba a verse con un desconocido*, sino sólo a aquella persona que le acompañó.
- *Entre los alumnos de la E.S.O. un 9% acudió solo a la cita y otro 6% tampoco avisó a otras personas sobre su intención*.
- De los alumnos de *BACHILLERATO un 17% acudió solo a la cita y otro 6% tampoco avisó a otras personas sobre su intención.*

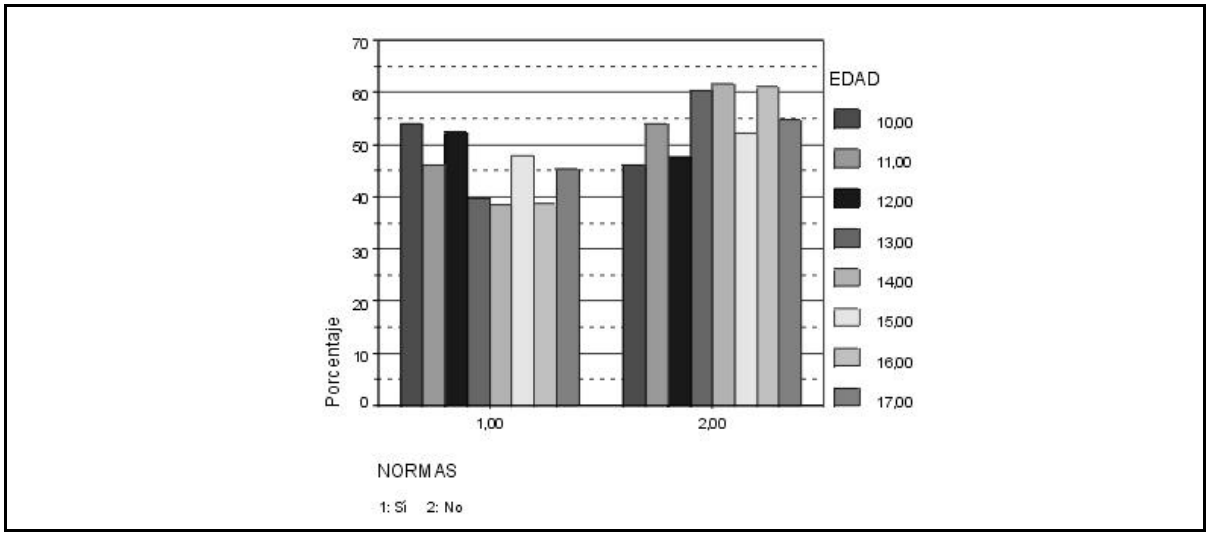


Hemos querido saber también si la persona con la que se encuentra el menor cuando concierta una cita resulta ser como él espera. En este sentido la mayor parte de los menores que acude a la cita, *el 9% del total de encuestados, reconoce que se encontró con una persona que no resultó ser como esperaba, y un 2% señala que además se trataba de un adulto*. Otro 4% acudió a la cita y no encontró a nadie.

3.8. Nivel de conocimiento sobre las normas de seguridad

Los resultados obtenidos hasta ahora ponen constantemente de manifiesto la necesidad de transmitir a los menores una serie de normas básicas que les permitan utilizar internet con una mayor seguridad.

Del presente estudio se desprende que *el 54'5% de los menores no ha recibido información alguna sobre las normas básicas de seguridad* a la hora de utilizar internet, frente a un 45'5% que afirma conocer dichas normas. Por otro lado hay que señalar que no es posible constatar cuántas y qué normas conocen aquellos que afirman haber recibido dicha información.



Atendiendo a los grupos por nivel escolar los datos son los siguientes:

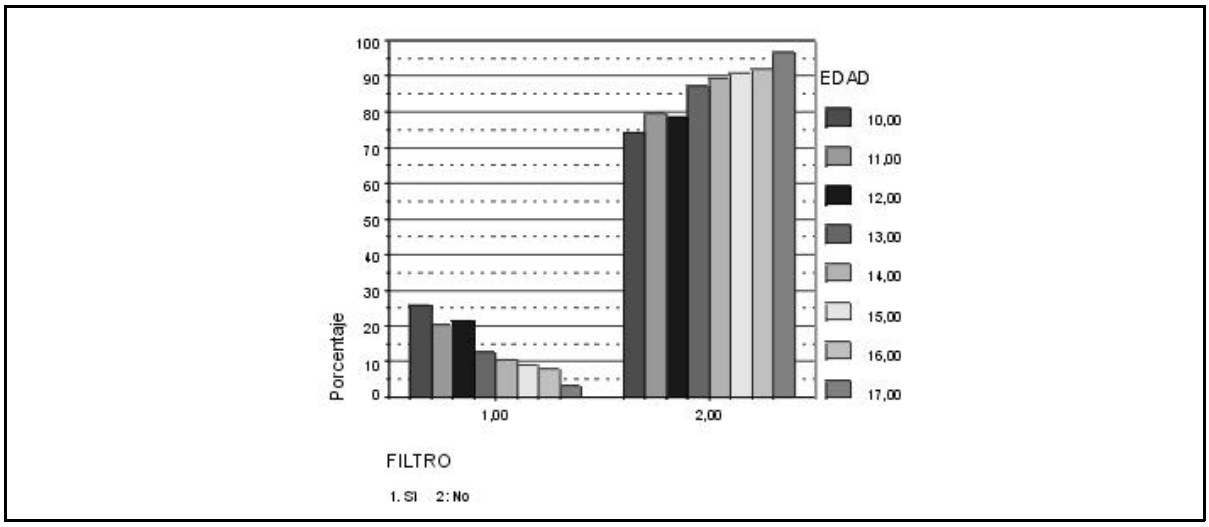
- La mitad de los alumnos de **PRIMARIA:** *un 50%, afirma que nunca ha recibido información sobre las normas de seguridad* que debe respetar en la Red.
- Entre los alumnos de la **E.S.O.** *un 55'5% nunca ha recibido este tipo de información*.
- *El 58% de los alumnos* de **BACHILLERATO** tampoco la ha recibido.

El conocimiento de estas normas de seguridad y su manejo podría reducir muchas de las estadísticas que hemos manejado hasta hora.

3.9. Utilización de ordenadores con sistema de filtrado

Tal y como se ha expuesto en el punto 5 de este estudio comparativo, un 28% de los menores encuestados reconoce haber entrado en páginas de pornografía, un 38% en páginas de violencia y/o sadismo y un 16% en páginas con contenidos racistas o xenófobos. Estos porcentajes son tan altos debido a que acceden a la red desde ordenadores que no cuentan con un sistema de filtrado eficaz, del que ya disponen varios productos que se encuentran en el mercado. Y como hemos señalado hasta ahora el 84% de estos menores accede fundamentalmente desde su propia casa, lo cual quiere decir que ni tan siquiera en los hogares españoles está generalizado el uso de estos dispositivos de seguridad.

Del presente estudio se desprende que *el 86% de los menores accede a los contenidos que circulan por internet desde ordenadores que no disponen de sistemas de filtrado*. Sólo un 14% de los habitualmente navegan por internet disponen de esta herramienta.



Atendiendo a los grupos por nivel escolar los datos son los siguientes:

- Entre los alumnos de **PRIMARIA** *un 77% accede a internet desde un ordenador sin ningún sistema de filtrado.* Sólo el 23% afirma tenerlo.
- *El 87% de los alumnos* de **E.S.O.** tampoco accede desde ordenadores con filtro, frente al 13% que sí lo hace.

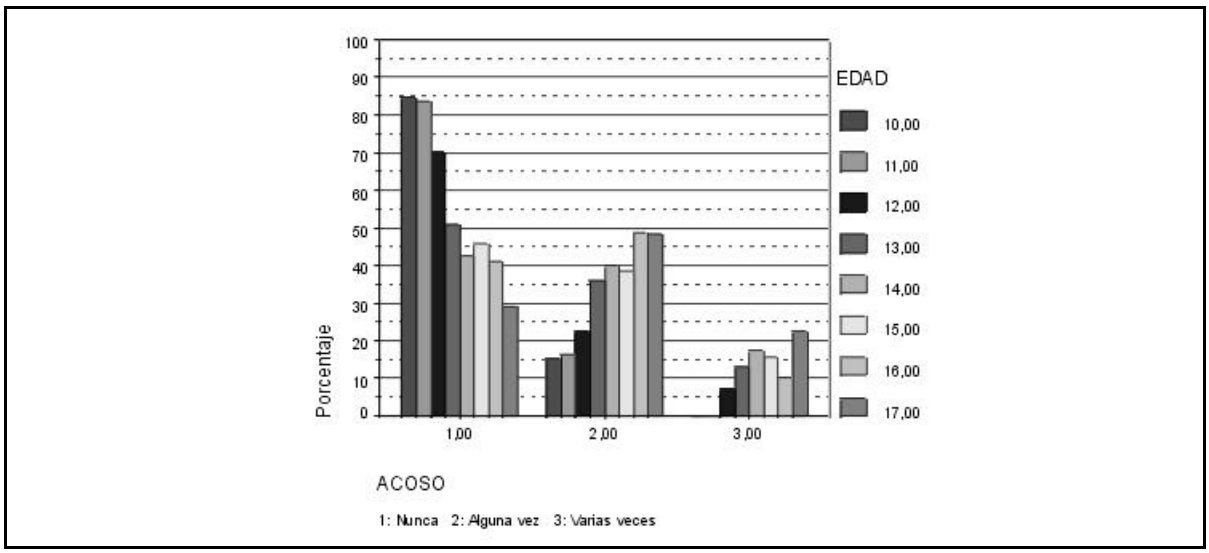
- El porcentaje mayor lo encontramos entre los alumnos de **BACHILLERATO**: *un 94%* accede desde ordenadores sin filtro alguno.

3.10. El menor como posible víctima de acoso

Un *44% de los menores que navega con cierta regularidad, se ha sentido acosado/a sexualmente en internet en alguna ocasión.* Un 11% reconoce haber sido víctima de esta situación en diversas ocasiones.

Atendiendo a los grupos por nivel escolar encontramos algunas diferencias:

- Entre los alumnos de **PRIMARIA** que acceden a internet *un 15'5% ha sufrido acoso sexual mientras navegaba.* El 84'5% restante afirma no haber vivido nunca esta situación.
- *El 47'5% de los alumnos* de **E.S.O**., casi la mitad de los que navegan habitualmente, ha recibido propuestas de tipo sexual mientras utilizaba internet. Un 34% ha sido objeto de estas propuestas en alguna ocasión, pero otro 13'5% afirma haberlas recibido en varias ocasiones.
- El porcentaje mayor lo encontramos entre los alumnos de **BACHILLERATO**: *un 64% afirma haber recibido propuestas de tipo sexual* en internet. El 48% en alguna ocasión y el 16% en diversas ocasiones.



Por otro lado intentamos determinar también la frecuencia con la que los menores viven otras situaciones desagradables durante su navegación por internet, como puede ser la recepción de correos no solicitados con un contenido desagradable, la utilización de insultos por parte de otros interlocutores o situaciones en las que ellos hayan podido percibir una amenaza.

En este sentido ***un 11% de los menores que habitualmente utiliza internet ha sido víctima de insultos por parte de otros internautas, un 4% ha recibido correos no solicitados con contenidos desagradables y otro 1'5% afirma haber sentido miedo en alguna ocasión*.**

Atendiendo a los grupos por nivel escolar los datos son los siguientes:

- Entre los alumnos de **PRIMARIA** que acceden a internet *un 13'5% ha recibido insultos de otros internautas.* Otro 4% ha recibido correos electrónicos con contenidos desagradables.
- *El 11% de los alumnos* de la **E.S.O**. que navegan habitualmente, ha sido objeto de insultos en internet. El 4'5% ha recibido correos desagradables y un 2'5% afirma haber sentido miedo en alguna ocasión.
- El porcentaje menor lo encontramos entre los alumnos de **BACHILLERATO**: *el 8'5% ha sido insultado* y otro 3'5% ha recibido correos electrónicos desagradables.

3.11. El menor como posible protagonista de conductas delictivas

Como comentamos al principio de este estudio nos hemos centrado en la conducta delictiva más generalizada y cuya ilegalidad suele ser también desconocida por la mayoría de los menores: la copia de determinados materiales protegidos por derechos como el derecho de autor y otros. Un porcentaje cada vez mayor de menores copia fundamentalmente música, discos enteros, utilizando determinados programas que lo posibilitan.

Un ***40% de los menores que se conectan a internet con regularidad reconoce buscar música a través de la Red*****,** tendencia que va aumentando con la edad

3.12. Adicción a internet

Realizamos una aproximación a esta cuestión atendiendo a una de las más significativas señales de advertencia: la conexión compulsiva, la necesidad de conectarse con frecuencia. De este estudio se desprende que *un 37% de los menores que se conecta habitualmente a internet reconoce sentir la necesidad de conectarse a internet con frecuencia***.**

Atendiendo a los grupos por nivel escolar encontramos diferencias considerables:

- Entre los alumnos de **PRIMARIA** que acceden a internet *un 24'5% siente la necesidad de conectarse con frecuencia,* es decir, la cuarta parte de los encuestados.
- *El 36% de los alumnos* de **E.S.O**., más de 1/3 de los navegan habitualmente, afirma sentir también esta necesidad.
- El porcentaje mayor lo encontramos, como es lógico, entre los alumnos de **BACHILLERATO**: *un 50% reconoce sentir esta necesidad.*

3.13. Adicción al juego

El 23% de los menores que se conectan con regularidad juega en casi todas las conexiones que realiza. Otro 17'5% en la mitad de las ocasiones, un 12% en una de cada tres y finalmente un 44% en una cuarta parte de las conexiones que realiza. Por otro lado hay que señalar que un 3'5% afirma no jugar nunca a través de internet.

Atendiendo a los grupos por nivel escolar encontramos también diferencias considerables:

- Entre los alumnos de **PRIMARIA** que acceden a internet *un 54% juega en casi todas las conexiones que realiza.* Un 22'5% lo hace en 1 de cada 2 conexiones, otro 4'5% en 1 de cada 3 y por último un 17% juega sólo en 1 de cada 4 ocasiones.

- Entre los alumnos de la **E.S.O**. *sólo un 15'5% juega en casi todas las ocasiones*. Un 19% juega en 1 de cada 2, otro 17% en 1 de cada 3 y, finalmente, un 45% en 1 de cada 4.
- El porcentaje menor lo encontramos entre los alumnos de **BACHILLERATO**: *sólo un 7% juega en casi todas las conexiones que realiza*. Un 9% en 1 de cada 2, otro 10% en 1 de cada 3 y finalmente un 67% en sólo 1 de cada 4.

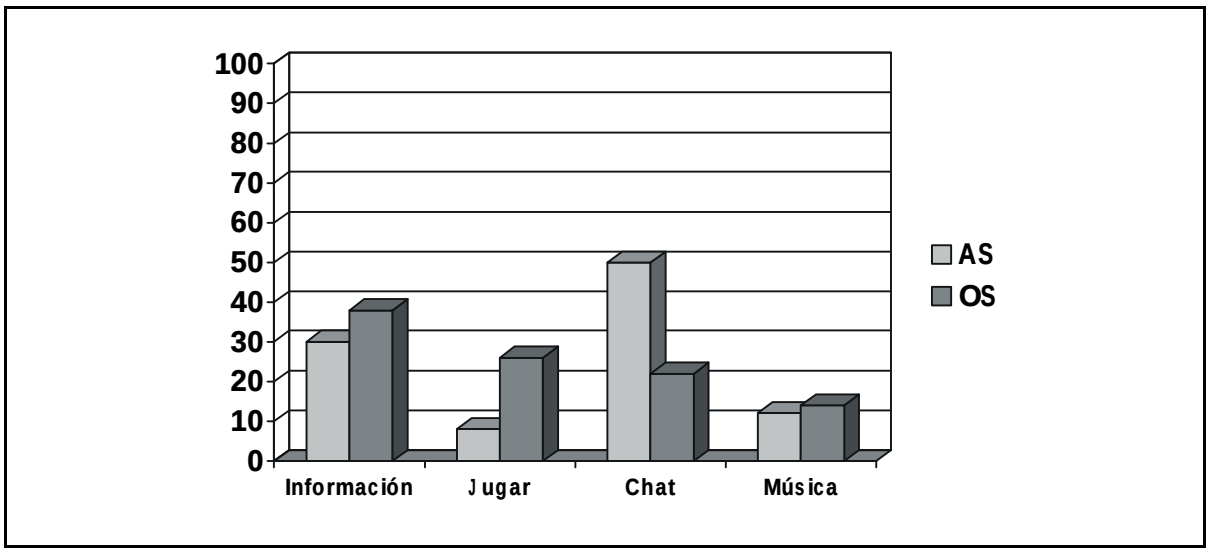
4. ESTUDIO COMPARATIVO POR SEXOS

4.1. Objetivo de la conexión

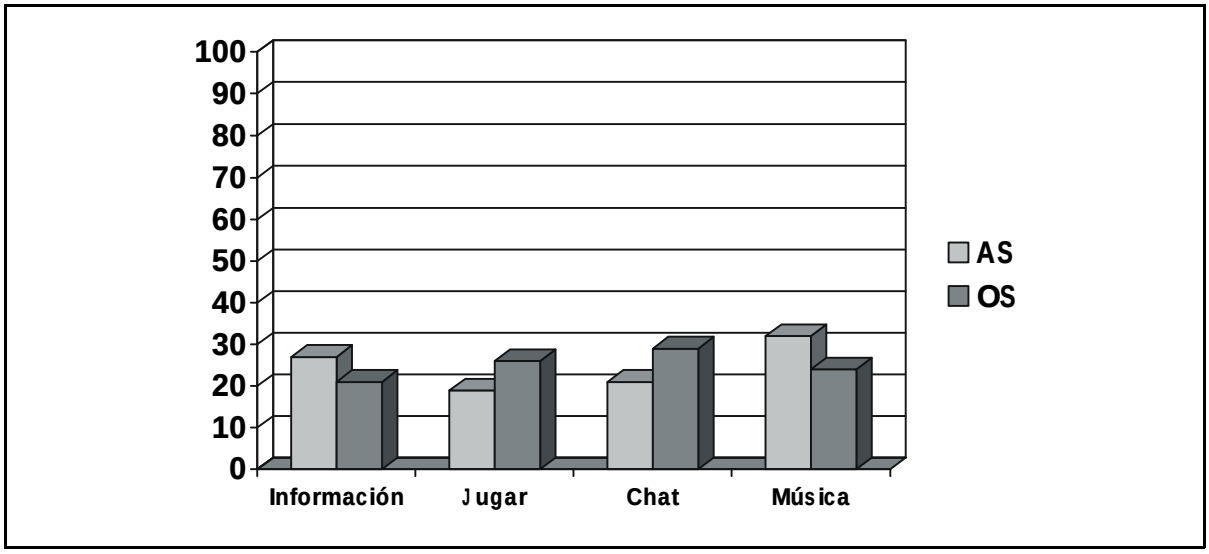
Observando el gráfico se aprecian algunas diferencias considerables entre los menores de ambos sexos, atendido al objetivo principal de las conexiones:

- *Búsqueda de información*.- LOS menores utilizan internet para buscar información con más frecuencia que LAS menores. Aunque la diferencia es poca (38% ellos y 30% ellas) sí hay que señalar que esta búsqueda de información es la opción más marcada por los varones, no siendo así en el caso de ellas.
- *El juego*.- Aquí encontramos ya una primera diferencia considerable, ya que LOS menores se conectan a la Red para jugar con 3 veces más frecuencia que LAS menores: un 26% ellos frente a un 8% ellas.
- *El chat*.- Marca la 2ª diferencia más llamativa, ya que es la opción más señalada por LAS menores, en un 50% de los casos, cuando sin embargo sólo lo es en un 22% en el caso de los varones.
- *La música*.- Es la opción en la que menos diferencias se observan. Un 14% de LOS menores y un 12% de LAS menores marcan la búsqueda de música como opción preferente.

Cuando analizamos qué opción marcan en segundo lugar, las diferencias ya no son tan significativas:



- *Búsqueda de información*.- Como segunda opción son LAS menores las que más la escogen: un 27% frente a un 21% de LOS niños.
- *El juego*.- Sigue teniendo más aceptación entre LOS niños que entre LAS niñas: un 26% frente a un 19%.
- *El chat*.- Como segunda opción es más escogido por los varones: un 29%, y por otro 21% de LAS menores.
- *La música*.- Como segunda opción el equilibrio es menor entre ambos sexos: la busca un 32% de LAS menores por un 24% de LOS menores.



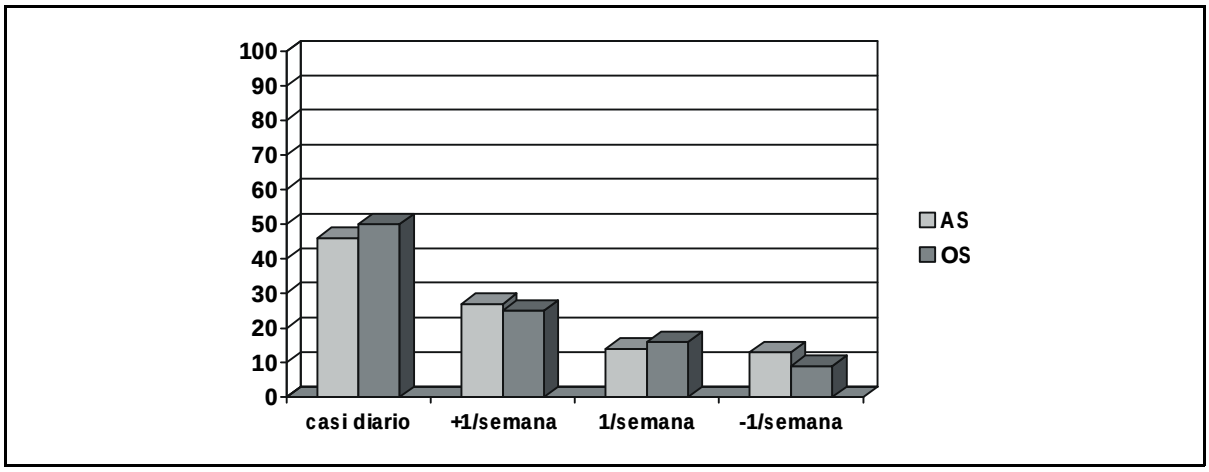
Si obtenemos el cómputo de las dos opciones observamos que las únicas diferencias significativas entre ambos sexos se encuentran en la utilización que hacen del chat y del juego. **El 52% de LOS menores se conecta básicamente para jugar, como primera o segunda opción, frente al 27% de LAS menores** (aproximadamente la mitad). Y por otro lado, **el 71% de ellas se conecta para chatear, como primera o segunda opción, frente al 51% de ellos**.

Resulta evidente que LAS menores se sienten más atraídas por la faceta tal vez más humana de internet, mientras que ellos prefieren con más frecuencia el juego.

4.2. Frecuencia y duración de las conexiones

La frecuencia de conexión semanal es prácticamente la misma en ambos sexos: *El 50% de LOS menores y el 46% de LAS menores se conectan casi todos los días*. Otro 25% de los varones se conecta más de una vez por semana, al igual que el 27% de ellas. Los porcentajes relativos a las conexiones menos frecuentes también son muy similares, como puede apreciarse en el gráfico.

Respecto a la navegación por horas la mayor diferencia se produce en el nivel más alto de conexión: *el porcentaje de varones que navega más de 10 horas semanales es del 20%, frente al 10% que registran LAS menores en esta franja*.



4.3. Lugares desde los que se realiza el acceso

Los menores de ambos sexos se conectan mayoritariamente desde sus casas: *un 88% en el caso de ellas y un 80% en el de ellos*. La frecuencia con la que acceden desde el centro escolar como desde la casa de algún amigo/a también es similar entre ambos.

La mayor diferencia la encontramos a la hora de acceder desde cibercentros, ellos se muestran bastante más dispuestos que ellas a la hora de acudir a estos lugares: *un 16% frente a un 6%.* Esta diferencia se acrecenta aun más cuando estudiamos los lugares que escogen los menores como segunda opción, a la hora de acceder a internet: un 34% de los varones accede desde cibercentros como lugar alternativo, frente al 17% que registran LAS menores.

Así, teniendo en cuenta los accesos de primera y segunda opción, encontramos que ***el 50% de LOS menores accede desde cibercentros, en función de las circunstancias, pero LAS menores sólo lo hacen en un 23% de los casos*.**

4.4. Facilidad/dificultad de manejo de la herramienta

A la hora de buscar y encontrar información para realizar sus trabajos escolares, la mitad de los menores encuentra con facilidad la información que necesita, sin observarse diferencias significativas entre ambos sexos: *53% de LOS menores y 47% de LAS menores*. Los porcentajes mínimos también son similares: *tienen mucha dificultad para encontrar los contenidos necesarios sólo el 9'5% de ellos y el 7% de ellas*.

Cuando determinamos si existen diferencias a la hora de buscar contenidos específicos para menores nos encontramos con que la situación se invierte, pero sigue sin observarse una diferencia significativa. Así un 38% ellos y un 43% de ellas encuentran con frecuencia contenidos para menores.

A la hora de mostrar interés en la búsqueda de estas páginas específicas la situación es la misma: sólo 1/3 de los menores de ambos sexos las busca.

4.5. Frecuencia de acceso a contenidos inconvenientes

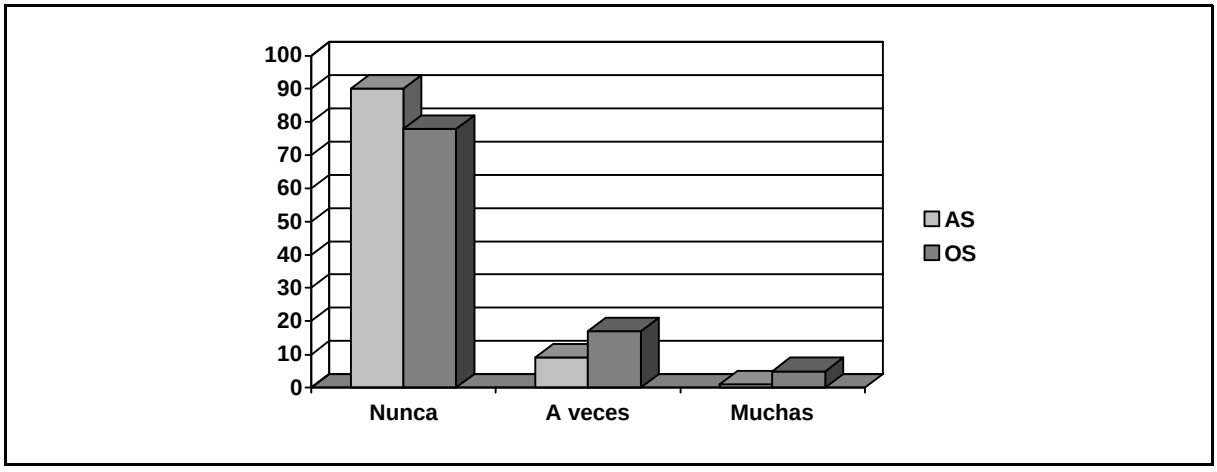
Como se ha indicado anteriormente, entendemos como contenidos inconvenientes todos aquellos nocivos para el desarrollo del menor, tanto si son al mismo tiempo ilícitos o ilegales como si no lo son.

Seleccionamos los tres grupos de contenidos inconvenientes más visitados por las edades que nos ocupan: pornografía, violencia y racismo.

En esta cuestión las diferencias son enormes: *el 91% de LAS menores nunca ha entrado en una página **pornográfica**, porcentaje que entre los varones sólo alcanza al 53%.* Un 17% de ellos las visita con frecuencia, frente a sólo un 1% de ellas.

En relación a la visita de páginas con **contenidos violentos**, las más visitadas por los menores, la diferencia entre ambos sexos sigue siendo muy llamativa. *El 79% de LAS menores nunca las ha visitado, circunstancia que comparten con sólo el 45% de los varones. Por otro lado un 12'5% de ellos las visita con frecuencia frente a un 3'5% de ellas*.

Por último, encontramos otra circunstancia distinta al analizar las diferencias que pudieran presentar a la hora de buscar contenidos racistas y/o xenófobos. Los porcentajes en esta cuestión son muy similares y las diferencias resultan poco significativas. Si bien LOS menores siguen visitando estas páginas con más frecuencia que LAS menores, sólo un 5% reconoce visitarlas con frecuencia, frente a un 1% de ellas. *Mientras el 90% de LAS encuestadas nunca ha visitado una página con contenidos racistas o xenófobos, en la misma situación encontramos a un 78% de los varones*.



En definitiva, observamos que **sólo el 14% de LAS menores accede a contenidos perjudiciales, mientras que en el caso de los varones ese porcentaje alcanza el 42%**.

4.6. Costumbres y preferencias en la utilización de los chats

Aunque el chateo es considera una actividad preferente para LAS menores con bastante más frecuencia que para los varones, lo cierto es que la regularidad con la que utilizan esta herramienta es sólo ligeramente superior en el caso de ellas. La diferencia la encontramos en el tiempo dedicado a esta actividad, pero la frecuencia es muy similar.

Encontramos una diferencia algo más interesante al abordar la cuestión de los chats específicos para menores: el 64% de LAS menores accede con frecuencia a estas salas, frente a un 48% de los varones.

La diferencia más significativa la encontramos en las salas de conversación de temática sexual: mientras *sólo un 11% de LAS menores entra en estas salas, lo hace un 40% de los varones*.

4.7. Conductas y situaciones de riesgo en los chats

Comenzamos determinando los porcentajes en la cuestión más básica: el *nick* o nombre que escoge el usuario cuando decide entrar en una sala de conversación o chat. La diferencia es significativa: *el 7% de LOS menores utiliza su propio nombre frente al 17% de ellas*.

En segundo lugar intentamos determinar la tendencia de los menores a facilitar información que pueda permitir su localización física. Del presente estudio se deduce un porcentaje casi idéntico: *el 28% de los varones y el 32% de LAS menores ha facilitado su número de teléfono a través de internet*.

Pasamos a determinar la frecuencia con la que los menores que utilizan habitualmente internet llegan incluso a facilitar su propia dirección física a personas que realmente desconocen. En esta cuestión las proporciones son también muy similares, aunque en este caso ellos se muestran más confiados a la hora de facilitar dichos datos: *un 19% de LOS menores y un 13% de LAS menores han facilitado su propia dirección a través de la Red*.

En tercer lugar intentamos determinar la tendencia de los menores a establecer contactos personales directos con extraños contactados a través de internet. *Un 18% de LAS menores encuestadas ha concertado alguna vez una de estas "citas a ciegas", así como un 25% de los varones*.

Profundizando en esta cuestión intentamos también determinar en qué circunstancias se producen estas citas. Así, hemos podido constatar que ***un 7% de LAS menores, además de acudir a la cita, se presentó sola, así como el 13% de los varones. Tampoco avisó a nadie sobre sus intenciones el 4% de LAS encuestadas y el 10% de LOS encuestados.***

4.8. Nivel de conocimiento sobre las normas de seguridad

Del presente estudio se desprende que los menores de ambos sexos están igualmente desinformados sobre las normas de seguridad básicas para navegar por internet *en un 54% de los casos (55% ellas y 53% ellos)*.

4.9. Utilización de ordenadores con sistema de filtrado

Al igual que en la situación anterior, del presente estudio se desprende que los menores de ambos sexos acceden en su mayor parte a internet desde ordenadores sin sistema de filtrado de contenidos alguno: *el 87% de LAS menores y el 85% de LOS menores*.

4.10. El menor como posible víctima de acoso

La frecuencia con la que los menores reciben propuestas de tipo sexual en internet es también prácticamente idéntica, ya que *afecta al 43% de LOS menores y al 45% de LAS menores*.

4.11. El menor como posible protagonista de conductas delictivas

Como comentamos al principio de este estudio nos centramos en la conducta delictiva más generalizada y cuya ilegalidad suele ser también desconocida por la mayoría de los menores: la copia de determinados materiales protegidos por derechos como el derecho de autor y otros.

Un *42% de LAS menores que se conectan a internet con regularidad reconoce buscar música a través de la Red, así como un 38% de los varones menores.*

4.12. Adicción a internet

Realizamos una aproximación a esta cuestión atendiendo a una de las más significativas señales de advertencia: la conexión compulsiva, la necesidad de conectarse con frecuencia. De este estudio se desprende que *un 37% de los menores que se conecta habitualmente a internet reconoce sentir la necesidad de conectarse a internet, y que no existe diferencia alguna en cuanto al sexo.*

4.13. Adicción al juego

Las proporciones de juego moderado son prácticamente idénticas entre los menores de ambos sexos, no así las conexiones más extremas: *El 32% de LOS menores varones que se conectan con regularidad juega en casi todas las conexiones que realiza, frente a sólo el 12% de LAS menores*.

5. CORRELACIONES MÁS IMPORTANTES

Hemos analizado numerosas correlaciones entre las distintas variables utilizadas para la confección de este estudio, con el fin de profundizar aún más en las cuestiones que consideramos más importantes, siempre y cuando estas correlaciones resulten significativas.

Hemos incluido en este estudio aquellas correlaciones que arrojan luz sobre las características del menor que puede llegar a desarrollar un problema de adicción a internet, así como sobre las características del que es capaz de concertar una cita a ciegas con un extraño. Por último encontramos algunas otras correlaciones significativas en relación al tema de los filtros.

5.1. El menor como adicto a internet: características

El problema de la adicción a internet es relativamente reciente en nuestro país, pero se observa ya desde hace años tanto en menores como en adultos. Conocido como *Desorden de Adicción a Internet* este problema puede detectarse cuando el usuario reproduce una serie de características y conductas.

Como primer indicador significativo podríamos apuntar la ‘‘conexión compulsiva’’, es decir, la necesidad de conectarse con frecuencia, varias veces al día. Así, un 37% de los menores que habitualmente navega por la Red afirma ‘‘sentir la necesidad de conectarse con frecuencia’’. No obstante, este dato no es suficiente como para confirmar un problema de adicción.

Para acercarnos más a la realidad observamos si existe una correlación entre la necesidad consciente de conectarse y la frecuencia de conexión en cuanto al número de horas. Y en efecto, la correlación que encontramos es muy alta: el 91% de los menores que se conectan más de 10 horas semanales reconocen esta dependencia de internet. El 9% restante puede, simplemente, no ser consciente o no aceptar esta posibilidad. Hay que añadir además que el 87% de los que se conectan de 5 a 10 horas semanales también reconoce sentir dicha ‘‘necesidad’’.

Utilizamos un segundo indicador para determinar el porcentaje real de menores que pueden estar desarrollando problemas de adicción: la correlación entre la necesidad de conectarse y la frecuencia en

la visita de páginas pornográficas y/o violentas. Sabemos que los menores que desarrollan un *Desorden de Adicción a Internet* terminan utilizando internet para buscar sensaciones, mucho más que información. Buscan cosas que les hagan sentir, que les exciten o que les estremezcan. Están sustituyendo el mundo real por el mundo virtual y tienen que encontrar en la Red lo que antes encontraban fuera de ella. En este sentido la correlación entre necesidad de conexión y búsqueda de páginas de este tipo resulta significativa: un 33% de los que afirman sentir la necesidad de conectarse con frecuencia entran en páginas de pornografía y un 40% en páginas de violencia.

Así pues, del porcentaje de menores que se conecta compulsivamente debemos extraer a este 33%-40% que además busca sensaciones. Estamos hablando, por tanto, de un 12%-14% del total de menores que habitualmente navega por internet y que puede estar desarrollando un *Desorden de Adicción a Internet.*

Continuamos profundizando en el tema y analizamos la presencia de otro indicador: la falsificación de personalidades en los chats. Los individuos que desarrollan el *Desorden de Adicción a Internet* acceden con frecuencia a los chats inventándose una identidad nueva. Pero probablemente esto es lo más frecuente entre todas las personas que chatean, aunque no tanto cuando la personalidad inventada supone también un "cambio de sexo". Así es, resulta muy frecuente entre los internautas que desarrollan este *desorden de adicción* el presentarse ante los demás en las salas de conversación haciéndose pasar por personas del sexo opuesto. En esta cuestión también encontramos una correlación considerable: un 47% de los menores que reconoce sentir la necesidad de conectarse, entra con frecuencia en los chats haciéndose pasar por una persona del sexo opuesto. El 37% inicial de posibles adictos que señalábamos al principio quedaría ahora reducido a un 18% al considerar esta correlación.

Pero ¿existe también una correlación significativa entre la utilización de una personalidad del sexo opuesto y la visita a páginas de pornografía y/o violencia? Pues, como era de esperar: sí, existe una correlación del 62%.

En definitiva, y aunando los porcentajes obtenidos hasta ahora, encontramos que un 11% de los menores que habitualmente navega por internet conjuga 5 características básicas que alertan sobre un posible *Desorden de Adicción a Internet* y cuya correlación es muy elevada:

1. Reconocen la necesidad de conectarse con frecuencia.
2. Se conectan a diario o casi a diario.
3. Navegan más de 10 horas semanales.
4. Buscan sensaciones y visitan tanto páginas de pornografía como de violencia.
5. Entran en los chats creando personalidades distintas y de sexo opuesto, con mucha frecuencia.

Existen otros factores que podían haberse evaluado, como la supresión de las horas de sueño, un posible síndrome de abstinencia, etc, pero consideramos que son ya características propias de un adicto desarrollado, y nuestra finalidad es determinar la presencia de señales que puedan advertir sobre una posible y futura adicción.

Como conclusión: *Un 11% de los menores que habitualmente navega por internet es susceptible de desarrollar un Desorden de Adicción a Internet.*

5.2. El menor que acude a citas a ciegas: características

De todos los aspectos tratados, éste es sin duda el que despierta mayor preocupación entre los padres/madres, educadores y entidades de protección de la infancia. Por este motivo, buscamos las posibles correlaciones existentes entre la disponibilidad a concertar citas a ciegas con desconocidos y otras circunstancias que envuelven la navegación de los menores a través de internet. No obstante, hemos de señalar que aunque encontramos diversas correlaciones no todas son ni mucho menos determinantes aunque sí significativas.

La correlación más importante que encontramos se produce entre la disponibilidad que tratamos y la frecuencia de conexión a la red. Así, *el 83% de los menores que llega a concertar citas a ciegas navega con mucha frecuencia a lo largo de la semana*: un 59% lo hace todos los días y un 24% varias veces por semana. Observamos también la correlación existente entre la tendencia a quedar con desconocidos y el número de horas de navegación, y encontramos otra correlación a tener en cuenta: *el 53% de los menores que llega a concertar uno de estos encuentros utiliza internet entre 5 y 10 horas semanales*.

Pasamos a analizar una tercera correlación que resulta tan preocupante como llamativa: la relación entre este tipo de encuentros y el acoso sexual. Nada menos que *un 75% de los menores que llega a concertar una de estas citas ha recibido propuestas sexuales en internet*, cuando el porcentaje medio de acoso es del 44%. Es decir, existe una relación entre el acoso al que son sometidos los menores y el hecho de que lleguen a concertar citas con extraños.

La cuarta correlación que estudiamos está muy relacionada con la anterior: la frecuencia con la que este grupo de menores visita salas de conversación sobre sexo. De este modo encontramos que *un 65% de los menores que acude a estas citas con un extraño entra en chats de sexo*, cuando la media general se sitúa en el 26%.

Como consecuencia de los dos puntos anteriores podemos concluir que la frecuencia con la que algunos menores entran en chats sobre sexo y la frecuencia con la que reciben propuestas sexuales puede influir sobre su tendencia a concertar citas a ciegas. Los primeros que parecen haberse dado cuenta de esta circunstancia son los pedófilos, que cada día utilizan más los chats para acercarse a los menores y poner en práctica sus sistemas de acoso. Si lo hacen así es porque de alguna forma han llegado a la conclusión de que es un buen sistema.

Obtenemos además una quinta correlación: la existente entre la tendencia a concertar encuentros con desconocidos y la frecuencia de juego a través de la Red. Así es: *el 70% de estos menores juega poco en sus conexiones a internet, sólo en una de cada 3 ó 4 ocasiones*, cuando la media general en este aspecto está en el 56%.

Otra nueva correlación nos sirve en parte para explicar la situación anterior, y es la frecuencia en la utilización de los chats. *El 60% de los menores que llega a concertar una cita con un extraño entra en los chats varias veces por semana*, cuando la media general está en el 45%.

Por último, hemos de recordar que en *el 60% de los casos estos menores son chicos y el 40% restante chicas*.

Así pues, y atendiendo a las correlaciones encontradas, podemos acercarnos un poco más al perfil del menor que llega a concertar una cita con un extraño a través de internet. En 7 de cada 10 casos comparten las siguientes características:

- Se conecta varias veces durante la semana (en el 83% de los casos: un 59% a diario y un 24% en diversas ocasiones).
- Navega de 5 a 10 horas semanales (en el 53% de los casos, cuando la media general es del 35%).
- Ha recibido propuestas sexuales en internet (en un 75% de los casos, cuando la media general es del 44%).
- Frecuenta chats de temática sexual (en el 65% de los casos, cuando la media general está en el 26%).
- Juega poco en internet (en el 70% de los casos, cuando la media está en el 56%).
- Chatea con frecuencia (varias veces por semana en el 60% de los casos, cuando la media está en el 45%).

Por último señalar de nuevo que se trata de un chico en el 60% de las ocasiones y de una chica en el 40% restante.

Sabemos que el perfil que se obtiene es todavía demasiado genérico, pero no se observan otras correlaciones significativas. Por otro lado, para 3 de cada 10 casos no se encuentra ningún perfil concreto, por muy genérico que quiera hacerse.

5.3. Impacto de los filtros en la navegación del menor

La utilización de filtros en los ordenadores de los menores parece tener más consecuencias de las que en un principio se pudiera esperar. Así, los filtros no sólo sirven para impedir el acceso a contenidos nocivos para el menor, o para controlar la salida de información personal (hay filtros que impiden incluso rellenar cuestionarios con números de cuentas bancarias, por ejemplo), sino que parecen también tener un impacto sobre la actitud del menor.

Se observa que los menores que acceden a internet desde ordenadores con sistema de filtrado facilitan con menos frecuencia su dirección o su teléfono, aunque la diferencia no sea muy llamativa: el 30% de los menores ha llegado a facilitar en la Red datos personales como el número de teléfono, porcentaje que se reduce al 24% en el caso de los que utilizan filtros.

La correlación más significativa la encontramos en la frecuencia de acoso sexual: sólo el 30% de los menores que utiliza un ordenador con sistema de filtrado ha llegado a sufrir acoso o propuestas sexuales a través de internet, cuando el porcentaje entre los que no tienen filtro asciende al 55%.

Es decir, el hecho de utilizar un ordenador con filtro reduce también las posibilidades de que el menor sufra otras consecuencias negativas derivadas de la incorrecta utilización de internet. Le hace consciente de la presencia de aspectos negativos sobre los que hay que estar prevenidos.

6. CONCLUSIONES Y PROBLEMAS DETECTADOS

6.1. Conclusiones positivas del estudio

6.1.1. *Regularidad en la conexion*

Los menores que se conectan a internet utilizan esta herramienta de forma regular y constante. La mitad se conecta con mucha frecuencia, lo cual pone de manifiesto la normalización

que se está produciendo en el uso de internet por parte de los más pequeños. Esto debe traducirse a corto plazo en una mayor facilidad y destreza en el manejo de esta herramienta fundamental. Hay que recordar además que los menores españoles ya conforman la franja de edad que más accede a internet.

6.1.2. *Uso moderado*

Más de la mitad de los usuarios de internet menores de edad (65%) se conectan menos de 5 horas a la semana, lo cual supone un tiempo de conexión moderado.

6.1.3. *Acceso desde el hogar*

El 84% de los menores que accede a la Red lo hace fundamentalmente desde su propio hogar. Esta situación se puede considerar como idónea por varias razones:

a) Es indicativo de que las familias son cada día más conscientes de la necesidad de facilitar a los menores el acceso y manejo del ordenador y de internet.

b) La iniciación de la mayoría de los menores se está produciendo dentro del hogar.

c) Acceden a internet desde un ordenador que fácilmente podría disponer de un sencillo sistema de filtrado, y pueden contar incluso con la supervisión de los padres.

6.1.4. *Facilidad en el manejo de internet*

El 50% de los menores encuentra con facilidad aquello que busca en internet, en lo que se refiere a la búsqueda de información. Ciertamente, este porcentaje puede considerarse tan positivo como negativo, pero si tenemos en cuenta la facilidad con la que los menores manejan otras facetas de la oferta de internet, como los chat, la mensajería, el correo electrónico o los juegos, debemos concluir que el cómputo general es superior y supone un manejo satisfactorio por parte de la mayoría de los que habitualmente accede a internet.

6.1.5. *Rechazo de los contenidos inapropiados*

La gran mayoría de los menores, 7 de cada 10, nunca entra en páginas pornográficas. Teniendo en cuenta la tremenda presencia de este tipo de contenidos y la facilidad con la que puede accederse a los mismos, resulta evidente que si la mayoría de los menores no accede es porque no busca hacerlo.

La misma situación se produce con las páginas de contenido racista y/o xenófobo, ya que el 84% de los menores nunca las ha visitado, si bien es cierto que la disponibilidad de estos contenidos es mucho menor. Por último, también encontramos una mayoría de menores que nunca entra en páginas de contenido especialmente violento: un 62%, aunque, en este caso, el otro 38% que sí lo hace resulta muy preocupante como se comenta más adelante.

6.1.6. *Utilización responsable del chat*

La mayoría de los menores utiliza los chat habitualmente, al menos con una frecuencia semanal. En la mitad de los casos varias veces a la semana y sólo 1 de cada 4 hace un uso que pudiera considerarse abusivo.

En segundo lugar hay que señalar que también una mayoría de los menores que habitualmente se conecta a los chat, lo hace en salas de conversación específicas para menores, y sólo un 17% parece rechazar realmente esta opción.

Por último, 3 de cada 4 menores que utilizan los chat nunca ha estado en salas específicas de temática sexual, en las cuales es más fácil que se reproduzcan situaciones de acoso.

6.1.7. *Preservación de los datos personales*

Una gran mayoría de los menores que habitualmente navega por la Red parece consciente de la necesidad de preservar sus datos personales, al menos en los chat. De esta forma, prácticamente 7 de cada 10 utiliza un nick inventado que no facilita ninguna información sobre el menor. Pero, lo que es más importante, 7 de cada 10 nunca ha facilitado su número de teléfono a través de la red. Un porcentaje aun mayor (84%) tampoco ha facilitado nunca su dirección personal.

6.1.8. *Conductas responsables*

Al menos 3 de cada 4 de los menores que habitualmente utilizan internet no han concertado nunca una "cita a ciegas". Por otro lado, de los menores que sí lo han hecho, más de la mitad acudió acompañado por otra persona, y 2 de cada 3 lo comentaron con otros antes de acudir.

6.1.9. *Juego moderado*

En la misma proporción que en situaciones anteriores, encontramos que 3 de cada 4 menores juega en internet de forma moderada, es decir, en la mitad o menos de las ocasiones en las que se conecta. Sólo es el principal objetivo para el 17% de los que se conectan.

7. PROBLEMAS DETECTADOS

7.1. Desaprovechamiento de internet como fuente de información y formación (66%)

Sin lugar a dudas internet se ha convertido también en un importante instrumento de ocio para los más jóvenes, pero cabría plantearse si ésta es la verdadera razón de ser de internet. Y desde luego no es así: la principal y más valiosa oferta de este nuevo medio de comunicación es la información y la posibilidad de acceder a cantidades ingentes de datos útiles y la posibilidad también de difundir nueva información por todo el mundo. Sería una lástima que los menores terminasen utilizando internet como si de una prolongación de la videoconsola se tratase, o como si fuera un sofisticado teléfono móvil con el que poder conversar con varias personas al mismo tiempo.

El 66% de los menores que habitualmente se conecta a la Red utiliza internet fundamentalmente como una herramienta de ocio: un 36% se conecta preferentemente para chatear, un 17% para jugar y otro 13% para buscar música.

Curiosamente parecen ser los más pequeños, aquellos con menos de 12 años, los que hacen un uso más inteligente de internet. Probablemente sea debido a que normalmente se inician bajo la supervisión de sus padres. No obstante, es evidente que algo no funciona bien si con el paso del tiempo el uso de internet termina derivando en un instrumento más de ocio.

7.2. Tiempo excesivo de conexión (15%)

Cuando la frecuencia de conexión a internet es casi diaria y se superan las 10 horas semanales, es decir, 1 hora y ½ al día como mínimo, hablamos sin duda entonces de menores que realizan un uso abusivo de esta herramienta. Pues bien, *un 15% de aquellos que se conectan habitualmente a internet superan las 10 horas semanales*.

Este problema se detecta fundamentalmente entre los menores de 15 a 17 años, y sufre una progresión constante: 1 de cada 5 menores de 15 años de edad supera esas 10 horas semanales, así como 1 de cada 4 de 16 a 17 años. Recordemos además que el objetivo principal de la conexión no es la búsqueda de información, en la mayoría de los casos.

7.3. *Desorden de adicción a internet (11%)*

Tal y como se ha puesto de manifiesto en el apartado correspondiente a las correlaciones, *un 11% de los menores que habitualmente navega por internet está desarrollando características que ponen de manifiesto la posibilidad de sufrir lo que conocemos como Desorden de Adicción a Internet*.

7.4. Acceso desde lugares no acondicionados –cibercentros- (36%)

Evidentemente el acceso de los menores a internet desde los llamados cibercentros no supone un problema en sí, ya que además permite el acceso de aquellos que no pueden hacerlo desde sus casas. Aunque, realmente, el porcentaje de menores que acude a los cibercentros por no tener otro lugar desde el que conectarse es tan sólo del 11%. La inmensa mayoría de los que acuden a estos lugares lo hacen como segunda opción.

La razón de que el acceso a cibercentros se encuentre en este apartado del estudio, es debido a la falta absoluta de control y reglamentación de estos locales con respecto a la presencia de menores. En los llamados cibercentros no existen zonas habilitadas para menores o, en su defecto, ordenadores dotados con filtros adecuados que impidan el acceso a contenidos inconvenientes y/o nocivos. Un menor puede estar jugando en un ordenador mientras a su lado un adulto visita una página de sadomasoquismo. O, puede estar el menor visitando dicha página. Retomaremos este tema en el apartado de propuestas.

7.5. Dificultad en el manejo de internet (50'5%)

Un 42% de los menores que habitualmente utiliza internet afirma encontrar sólo "a veces" la información que precisa. A este porcentaje hay que añadir otro 8'5% que afirma lograrlo "en pocas ocasiones". Si no se facilita a los menores conocimientos necesarios para desenvolverse satisfactoriamente a través de la Red y encontrar aquella información que precisan, será difícil que lleguen a entender internet como la utilísima herramienta de trabajo que es.

7.6. Dificultad en el acceso a contenidos específicos para menores (60%)

Como es lógico, la dificultad para encontrar contenidos específicos de menores es una circunstancia que se reproduce aun con más frecuencia. Así, el 37'5% de los menores que navega por la Red sólo encuentra "a veces" estas páginas, y otro 22% en pocas ocasiones.

Ahora bien, hay que señalar también que sólo encontramos un 66% de menores que afirma buscar este tipo de páginas, es decir, 1 de cada 3 menores nunca busca contenidos específicos para su edad.

Cuando buscamos la correlación existente entre los que buscan páginas específicas para menores y los que las encuentran obtenemos el siguiente dato: *un 25% de los menores que sí busca páginas específicas para su edad sólo logra su objetivo en "algunas" o "pocas" ocasiones*.

7.7. Acceso frecuente a contenidos inconvenientes (28%-38%)

Al menos 1 de cada 4 menores encuestados accede a páginas de contenido pornográfico durante su navegación por internet (28%). Y por otro lado el porcentaje de ellos que accede a páginas de contenido especialmente violento alcanza el 38%. Un 16% ha accedido también a páginas de contenido racista y/o xenófobo. Así pues vemos que entre el 28% y el 38% de los menores que navega por internet accede a contenidos inconvenientes o nocivos para su formación, porcentaje que evidentemente va aumentando con la edad.

7.8. Acceso a la red sin sistema de filtrado (86%)

El acceso a Internet con un sistema de filtrado efectivo que impida en acceso a las zonas de contenidos inconvenientes o nocivos para el desarrollo del menor, es la primera norma básica que debiera tenerse en cuenta a la hora de facilitarle el acceso a la Red. El hecho de que la inmensa mayoría de los menores que navega por internet acceda desde su propia casa, deja en manos de la familia la principal responsabilidad en esta cuestión. El 86% de los menores que utiliza esta herramienta lo hace desde ordenadores que no disponen de sistema de filtrado alguno.

7.9. Acceso a chats específicos de adultos (18%)

La no utilización de sistemas de filtrado en los ordenadores de los menores facilita el acceso de estos a chats específicos de sexo, en los que es más fácil que se reproduzcan situaciones de acoso. El 18% de los menores encuestados visita estos chats de temática específica.

7.10. Conductas de riesgo en los chats (14%-40%)

Las más preocupante de todas las situaciones analizadas es sin duda la reproducción de conductas de riesgo por parte de los menores que habitualmente emplean internet.

Consideramos situaciones de mayor riesgo la transmisión a desconocidos de datos personales que pueden permitir la localización del menor así como el concierto de "citas a ciegas" con extraños.

Si nos centramos en aquellos que facilitan datos personales encontramos que un 16% ha dado su dirección física a través de internet, y que al menos un 30% ha dado su teléfono a un desconocido. Hay que señalar además que estos dos porcentajes realmente no se superponen el uno al otro, ya que al obtener las correspondientes correlaciones observamos que los porcentajes quedan distribuidos de la siguiente manera:

- Un 40% de los menores ha facilitado datos personales.
- Un 6% ha facilitado su dirección y su teléfono.
- Un 24% ha facilitado su teléfono.

- Un 10% ha facilitado su dirección.

Si atendemos al porcentaje de menores que ha concertado ''citas a ciegas'' encontramos que éste alcanza al 14%. Las circunstancias en las que se producen los encuentros no son menos preocupantes ya que:

a. El 70% de los menores que ha concertado una cita a ciegas ha acudido solo/sola.

b. El 50% no comentó con otras personas su intención de quedar con un extraño.

c. Un 64% se encontró con una persona distinta a la que esperaba.

d. Un 14% se encontró con un adulto.

e. Un 28% no encontró a nadie.

f. Sólo un 8% se encontró con alguien que era como había dicho.

Como reflexión última subrayar que, atendiendo a estos datos, el porcentaje de personas que entra en los chats presentándose como realmente es, resulta ridículo en comparación con el porcentaje de usuarios que miente sistemáticamente.

7.11. El menor como victima de acoso sexual (44%)

Otra de las cuestiones que más preocupa a padres/madres, educadores y organizaciones de protección de la infancia, así como a los usuarios responsables de internet, es la frecuencia con la que los menores son objeto de propuestas sexuales directas que llegan hasta el acoso. Muchas menores afirman tener que entrar con un nick masculino ante la avalancha de mensajes ''privados'' que les envían al poco de acceder a una sala de conversación.

Nada menos que un 44% de los menores encuestados afirma haber sido víctima de esta situación. Entre los más pequeños este porcentaje se reduce al 15%, pero entre los mayores alcanza al 64%.

7.12. Desconocimiento de las normas básicas de seguridad (55%)

El 55% de los menores que navega por internet no ha recibido ningún tipo de información sobre las normas básicas de seguridad que debiera respetar para utilizar satisfactoriamente esta herramienta.

7.13. El menor como posible protagonista de conductas delictivas (40%)

Cada día son más los menores que recorren internet buscando su música y sus películas favoritas. Los programas P2P que permiten el intercambio directo entre usuarios son los más ''bajados'' y utilizados. Hasta hace poco los menores almacenaban sólo unas cuantas canciones para escuchar en su ordenador, pero cada día son más los que disponen de grabadoras de CDs con las que copian cientos de discos que después también pasan a sus amigos. La copia de películas en DVD también empieza a extenderse. En total un 40% de los menores encuestados reconoce recorrer la Red en busca de música.

7.14. La adicción al juego (23%)

Resulta muy difícil determinar el porcentaje de menores que puede estar desarrollando algún tipo de adicción a los videojuegos en internet, pero un 23% de los encuestados afirma jugar en *toda*s las co-

nexiones que realiza, lo cual puede considerarse a todas luces excesivo. Podemos señalar que este porcentaje representa a un grupo de riesgo, que compartiría las características de los adictos a los videojuegos.

8. PROPUESTAS

Pensamos que lo más interesante de un estudio de estas características es la detección y cuantificación de situaciones o circunstancias negativas para los menores, pero también su repercusión como problemas derivados para el éxito de la herramienta en sí.

Internet es un instrumento tan valioso y con tanta proyección cara al futuro, que es necesario corregir esas situaciones negativas para no generar rechazo, como el que hemos observado ya entre no pocos colectivos de padres/madres e incluso en centros escolares. Evidentemente, el primer objetivo ha de ser siempre la seguridad del menor, pero no debemos olvidar la necesidad de pulir esta herramienta para hacerla lo más asequible y efectiva posible.

Atendiendo a los datos obtenidos, las propuestas que formulamos son las siguientes:

8.1. Formación específica para los menores sobre el manejo de internet

La riqueza de internet y su valía como instrumento de trabajo se encuentra evidentemente en la riqueza, variedad y disponibilidad de la información que contiene. Una información siempre viva que se amplía y renueva constantemente. Las páginas de ocio en internet, los juegos, etc, no distan mucho de lo ofertado por las videoconsolas y otros medios. Es decir que, sin restar importancia a la faceta lúdica de esta herramienta, consideramos que pedagógicamente lo más interesante es sin duda el amplísimo abanico de contenidos aprovechables. Y he aquí que el primer problema lo encontramos al observar que esta realidad no se ha sabido transmitir a los menores, que se han iniciado en su navegación por la Red centrándose básicamente en la oferta de ocio. Así lo ha entendido el 66% de los menores encuestados.

Es necesario familiarizar al menor con el manejo de la herramienta y mostrarle otras posibilidades. El porcentaje mencionado está estrechamente ligado a ese otro 50'5% de menores que afirma encontrar sólo "a veces" o en "pocas ocasiones" aquella información que busca.

Resulta evidente que en esta cuestión la familia podría jugar un papel mucho más importante, al iniciar a los niños en el manejo desde casa y en compañía de sus propios padres. Pero existen dos circunstancias que ponen de manifiesto la necesidad de utilizar otra vía formativa más profesionalizada. En primer lugar todavía son muchos los menores que no disponen de los medios necesarios para tener un ordenador, más una conexión a internet, en sus propias casas. Y, por otro lado, todos somos conscientes de que el manejo de internet tampoco es mayoritario entre los adultos y que, por tanto, en la mayoría de los casos los padres no pueden enseñar a sus hijos en este tema tan específico.

Pensamos que sin lugar a dudas deben ser los centros escolares los que impartan este tipo de formación que, por otro lado, ya está en buena medida recogida en los planes de estudio. El problema lo encontramos en la aplicación de dichos planes, lo que en muchas ocasiones no depende sólo de los ordenadores disponibles en el aula, sino también de la importancia que quiera concederle el profesor correspondiente. En la mayoría de los colegios que hemos visitado los menores no acceden a la Red, y cuando lo hacen es en contadas ocasiones o incluso como "premio" durante los últimos minutos de la

clase. No sorprende en absoluto que sólo un 18'5% de los menores afirme acceder a internet desde su centro escolar. Sólo un 2'5% se conecta como lugar principal de acceso desde su colegio o instituto.

Es necesario concienciar al colectivo docente de la necesidad de dedicar tiempo y esfuerzo a enseñar a los menores el manejo responsable de esta herramienta desde la profundización en el conocimiento de la misma. Y es fundamental, evidentemente, dotar a los centros escolares de los medios necesarios para hacer efectiva esta formación.

El acceso a internet desde los centros educativos de menores sigue siendo tremendamente minoritario.

8.2. Creación de espacios específicos para menores

Si nos planteamos la necesidad de promocionar y promover el uso de internet por parte de los más pequeños, es necesario crear espacios específicos para menores. Un 60% de los menores afirma tener problemas para localizar las pocas páginas para menores que encontramos en su propia legua. Otro dato importante también nos da una pista sobre cómo hacerlo: 1 de cada 3 menores no busca páginas específicas para su edad, es decir, los espacios para menores no siempre deberían parecerlo. Deben ser ''localizables'', pero siempre necesariamente infantiles.

Esta labor debe llevarse a cabo no sólo por los estamentos responsables de la promoción y reglamentación de internet, sino también por parte de las empresas que dotan de contenido a la Red: los ISPs, portales y demás estructuras. Por supuesto, consideramos que las organizaciones de protección y apoyo a la infancia que trabajan en internet también deben crear y promover estos espacios.

8.3. Campañas y actividades de información para los menores

La formación escolar sobre este aspecto debe verse reforzada por campañas dirigidas a promover entre los menores ''hábitos saludables'' en el manejo de internet, y más aun cuando dichos centros escolares están aun lejos de cumplir con esta tarea.

Entre los datos obtenidos encontramos que un 11% de los menores ya está desarrollando características que alertan sobre posibles y futuros problemas de adicción a internet. Un 37% afirma ''sentir la necesidad de conectarse con frecuencia''. Un 10% se conecta ya más de 10 horas semanales y casi todos los días de la semana, etc.

Es necesario enseñar a los más pequeños a reconocer estas señales para hacer un uso más consciente y efectivo de internet. Por otro lado, sabemos que los menores desconocen nuestra legislación en cuanto a protección de los derechos de autor, etc, y muchos están iniciándose en actividades que pueden ser consideradas como delictivas, normalmente sin saberlo y como si de un juego se tratase.

8.4. Campañas y actividades de seguridad infantil.

El 55% de los menores no ha recibido información alguna sobre las normas básicas de seguridad que debe respetar en internet. No sorprenden, por tanto, los elevados porcentajes de menores que llegan a facilitar datos personales a extraños, concertar ''citas a ciegas'', etc. Por otro lado, y como comentamos anteriormente, no hemos podido determinar cuáles son las normas o consejos que realmente conocen aquellos que afirman haber recibido información en este sentido, pero estamos seguros de que el resultado sería muy dispar.

Consideramos que estas campañas deben partir no sólo de las instituciones relacionadas, sino también de las organizaciones de protección de la infancia y de los propios ISP's.

8.5. Promoción del uso de sistemas de filtrado.

El 86% de los menores que accede a internet lo hace sin la menor protección por parte de su equipo, es decir, sin sistemas de filtrado que impidan el acceso a contenidos nocivos o la salida de informaciones como números de cuentas bancarias, etc.

En la actualidad contamos con algunos filtros muy efectivos que impiden el acceso a contenidos pornográficos, racistas y/o xenófobos, violentos, relativos a la confección de drogas o explosivos, etc. Algunos de ellos alcanzan una efectividad del 97%, lo cual es un porcentaje elevadísimo. Son de fácil acceso e instalación y sus precios resultan asequibles. Hemos de señalar también que el porcentaje de menores capaces de neutralizar este tipo de dispositivos una vez instalados es mínimo. La inmensa mayoría de los niños no son ''hackers'', aunque sus conocimientos puedan ser superiores a los de sus padres en esta cuestión.

Tanto las familias como los centros escolares debieran disponer de estos instrumentos que consideramos básicos.

8.6. Regulación de los cibercentros

Al menos 1 de cada 3 menores de los que acceden a internet acude en diversas ocasiones a cibercentros para conectarse. Estos lugares no disponen de reglamentación alguna que garantice unos mínimos de seguridad para el menor, como se ha expuesto anteriormente. Es conveniente delimitar en estos comercios zonas específicas para menores o, en su defecto, habilitar ordenadores seguros con sus correspondientes sistemas de filtrado ya instalados, algo que es tremendamente asequible desde el punto de vista económico y por su facilidad de instalación.

8.7. Protección efectiva del menor por parte de los Cuerpos y Fuerzas se Seguridad

De los miles de policías y guardias civiles que velan por nuestra seguridad en España, apenas 36 trabajan sobre delincuencia tecnológica (22 en el Cuerpo Nacional de Policía y 14 en la Guardia Civil). Estos profesionales están dedicados tanto a la lucha contra la pornografía infantil en internet, como a los delitos económicos en la Red, la piratería, la protección de los derechos de autor, etc. Además, en ocasiones, son también los encargados de desplazarse para realizar las detenciones, analizar las pruebas, asistir a congresos, cursos, etc. Y una vez más preferimos no hablar de los medios de los que disponen para desarrollar su trabajo, porque no queremos reforzar la sensación de impunidad que circula entre los pedófilos. Es absolutamente necesario, si el objetivo es garantizar la seguridad de los menores en internet, que las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad dispongan de los medios y efectivos necesarios para poder desarrollar su trabajo en las condiciones que éste requiere. Desde aquí nuestra felicitación y nuestro mayor reconocimiento a estas Unidades por el magnífico trabajo que desarrollan con los medios de los que disponen.

8.8. La regulación efectiva de internet

Un instrumento que puede dar lugar a tantas situaciones indeseables para los menores, puede llegar a ser rechazo o mirado con recelo por muchos colectivos. Del mismo modo que trabajamos para que

los coches y las carreteras sean cada vez más seguros, e intentamos anticiparnos a los riesgos, debemos trabajar también sobre la seguridad en internet porque además implica directamente a los niños. Pensamos que hay que afrontar esta cuestión sin extraños complejos, dejando muy claro que internet debe ser una herramienta asequible y al servicio de los intereses de todos los ciudadanos. No puede convertirse en un gueto sin regulación en el que primen sólo los intereses de los que buscan una mayor impunidad y anonimato para llevar a cabo acciones con los objetivos más variados. La sociedad no entiende ni comparte ese aura de misterio con el que algunos pretenden envolver a esta herramienta presentándola como el paradigma de la libertad, en el que ésta se encuentra en su estado más puro. No debemos dejarnos engañar por falsos ciberprofetas que anuncian la pérdida de identidad de internet bajo el hacha de la censura, cada vez que los distintos gobiernos desarrollan normas para su utilización y leyes para regularla. La identidad de internet no es la ‘‘impunidad’’, sino el “respeto’’. Es necesario recuperar internet para los usuarios responsables y respetuosos que somos la gran mayoría.

Para hacer de internet una herramienta que cuente con todo el respaldo social, consideramos indispensable un tipo de legislación que impida la propagación de páginas que atentan contra los derechos del niño.

Encontramos en nuestra legislación dos lagunas importantes que suponen una amenaza para los menores:

a) *La tenencia de pornografía infantil en España aún no está tipificada.*- Los Cuerpos y Fuerzas de Seguridad no pueden intervenir sobre individuos cuyos ordenadores están cargados de miles de fotografías y vídeos en los que aparecen centenares de niños y niñas víctimas de abusos sexuales, porque en nuestro país no existe legislación al respecto. Las operaciones policiales contra pedófilos, que en otros países se traducen en cientos de detenidos, se quedan en España en unas pocas detenciones al año. Nuestra legislación se desentiende justamente en el eslabón que sostiene toda la delictiva cadena: el consumidor de pornografía infantil, que sustenta todo el ‘‘negocio’’. Solamente España, Portugal y Grecia siguen sin adaptar sus legislaciones a lo que en este aspecto demandan los ciudadanos. Si la sociedad tuviera conocimiento sobre la cifra real de individuos que han sido detenidos en los últimos tres años por distribución de pornografía infantil, y que han llegado a ingresar en la cárcel, se produciría una verdadera situación de alarma social que no deseamos. Por otro lado, el sentimiento de impunidad de los pedófilos se vería tremendamente reforzado.

b) *La apología de la violación de menores es legal en nuestro país.*- En nuestro Código Penal está claramente tipificada la apología del terrorismo y la apología del racismo, pero no aquella en la que se incita a cometer violaciones sobre los niños. Revistas, cómics y páginas web editadas en España justifican los abusos sobre los niños y los presentan como una opción sexual más. Como ejemplo comentamos que varios niños nos mostraron, durante el curso de este estudio, una página web desarrollada por un español y alojada en un servidor madrileño en el que se reproducen imágenes virtuales tremendamente realistas en las que se abusa sexualmente de un niño en un aula escolar... Comprendemos y respaldamos la necesidad de proteger a los inmigrantes impidiendo la publicación y difusión de libros y revistas racistas, pero no podemos imaginar la razón que puede llevar a considerar que los niños no son también personas que deban ser protegidas frente a los que promueven una actividad sexual tipificada como delito en nuestro Código Penal.

Para concluir, queremos señalar que el trabajo sobre las distintas propuestas que aquí se plantean es absolutamente factible en la España de hoy, y estamos convencidos de que el desarrollo que internet debe llegar a alcanzar depende, en cierta medida, de que las generaciones que ahora integran la infancia puedan utilizar satisfactoriamente esta herramienta.

VIOLENCIA Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN

VIOLENCIA Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN

CARMEN GARCÍA GALERA
JOSÉ ANTONIO GALERA

1. APROXIMACIÓN TEÓRICA A LOS EFECTOS DE LA VIOLENCIA TELEVISIVA EN LA INFANCIA. 1.1. *La violencia en televisión. Usos y funciones*. 1.1.1. Sujetos afectados por la violencia en televisión. Atracción hacia la violencia en la pequeña pantalla. 1.1.2. ¿Por qué sigue programándose violencia? 1.1.3. ¿Qué esperan los niños de la televisión? Las funciones de la televisión para la infancia. 1.1.4. Cuantificación de la violencia que los niños ven en la televisión: El caso español. 1.2. *Efectos de la violencia televisiva en la infancia.* 1.2.1. Primeras investigaciones sobre los efectos de la violencia televisiva en la infancia. 1.2.2. Los efectos de la programación violenta en el comportamiento de los niños. 1.2.3. Los efectos emocionales o afectivos de la violencia televisiva en la infancia. 1.2.4. Otras aportaciones de interés sobre los efectos de la violencia televisiva. 1.2.5. Los dibujos animados y su influencia en el comportamiento agresivo infantil. 1.3. *Ayudar a los niños a tratar con la violencia en televisión.*—2. ESTUDIO EMPÍRICO SOBRE LOS EFECTOS DE LOS PROGRAMAS VIOLENTOS DE TELEVISIÓN EN LOS NIÑOS DE LA COMUNIDAD DE MADRID. 2.1. *Objetivos de la investigación*. 2.2. *Metodología*. 2.2.1. Selección y determinación de la muestra. 2.2.2. Selección y elaboración de las herramientas de investigación. 2.2.3. Selección de los programas de televisión para el trabajo de campo. 2.2.4. Elaboración del cuestionario. 2.2.5. Pretest. 2.2.6. Trabajo de campo. 2.3. *Estructura del cuestionario*.—3. RESULTADOS DEL ESTUDIO EMPÍRICO SOBRE LOS EFECTOS DE LOS PROGRAMAS VIOLENTOS DE TELEVISIÓN EN LOS NIÑOS DE LA COMUNIDAD DE MADRID. 3.1. *Desarrollo y análisis de los datos obtenidos. Primera parte del cuestionario.* 3.1.1.Los hábitos televisivos. 3.1.2. La relación desarrollo intelectual-hábitos televisivos. 3.1.3. Los videojuegos y/o juegos de ordenador. 3.1.4. Características agresivas de los niños. 3.1.5. Incidencia subconsciente de la violencia televisiva. 3.1.6. Primeras conclusiones sobre los hábitos televisivos y la personalidad agresiva de la muestra. 3.1.7. Tipos de programas violentos/no violentos. 3.2. *Desarrollo y análisis de los datos obtenidos. Segunda parte del cuestionario.* 3.2.1. Atracción hacia determinados programas de televisión. 3.2.2. Percepción de la violencia televisiva. 3.2.3. El aprendizaje de modelos conductuales mostrados en televisión. 3.2.4. Efectos imitación. Los niños imitan modelos de conducta presentados en televisión. 3.2.5. Reacción ante los programas violentos de la televisión. 3.2.6. La violencia como medio de conseguir objetivos y solucionar conflictos. 3.2.7. Deseos de vivir en un mundo a imagen del expuesto en televisión. 3.2.8. Los efectos de la identificación con los personajes televisivos.—4. CONCLUSIONES. 4.1. *Sumario y conclusiones del trabajo empírico.* BIBLIOGRAFÍA.

1. APROXIMACIÓN TEÓRICA A LOS EFECTOS DE LA VIOLENCIA TELEVISIVA EN LA INFANCIA

La existencia de contenidos violentos en los medios de comunicación es tan antigua como los propios medios. Sin embargo, no es hasta el Siglo XX cuando la lógica evolución de las tecnologías trajo consigo la aparición y rápida expansión de nuevos medios de comunicación, entre ellos la televisión o más recientemente Internet, en los hogares de todo el mundo desarrollado, y con ello, una exposición más constante y directa a comportamientos y argumentos altamente violentos.

Así pues, desde sus comienzos, la televisión ha sido objeto de estudio y preocupación por parte de un gran número de científicos sociales, políticos, educadores y padres. Una de las principales razones de este seguimiento social y científico se encuentra, sin duda, en los efectos que la programación violenta puede provocar en los receptores.

Los análisis de contenido de los programas que se emiten diariamente en la pequeña pantalla muestran un incremento de emisiones cuyo contenido incita al receptor a adoptar actitudes agresivas que, en algunos casos, provocan comportamientos negativos tanto a nivel individual como a nivel social. La proyección constante de estos programas junto con el hecho de que los telespectadores, especialmente los más jóvenes, puedan pasar demasiadas horas delante de la pequeña pantalla, ha llevado a analistas de la comunicación, a poner en marcha toda una serie de estudios con el fin de comprobar la influencia de los programas de televisión en las creencias, actitudes y conductas de la audiencia.

Las investigaciones indican que ya desde los primeros días de la televisión, este medio tendía a transmitir una visión distorsionada y violenta del mundo, lo que provocó, de manera paralela, que surgiera una preocupación entre los científicos sociales basada en los efectos potenciales que estos programas pueden tener en la audiencia. Aunque las primeras investigaciones comenzaran en los años 60, todavía hoy se continúa analizando desde muy diversas perspectivas las influencias que, la televisión en general y la violencia de sus contenidos en particular, produce en los receptores. Si bien las conclusiones alcanzadas tras estos años de investigación no son unánimes, los científicos sí parecen estar de acuerdo en el hecho de que la televisión afecta, de una u otra manera, en uno u otro grado, a la forma de pensar de los sujetos receptores, a sus actitudes y conductas e, incluso, a sus sentimientos.

Sin duda alguna, uno de los grupos de audiencia más afectado por los efectos potenciales de la televisión son los niños. Sus conductas o relaciones sociales, consecuencia de la exposición a la televisión, han sido el eje central de gran número de investigaciones, remontándose el origen de las mismas a los primeros años de este medio de comunicación. El principal objetivo de los científicos preocupados por estos temas ha sido y continua siendo prácticamente el mismo: determinar si los niños y jóvenes son especialmente sensibles a determinados contenidos televisivos y si estos contenidos podrían tener efectos negativos.

Así pues, el objetivo que nos planteamos en la presente investigación es efectuar un análisis objetivo de las principales teorías e investigaciones desarrolladas en el campo de los efectos de los medios de comunicación de masas y, particularmente, de aquellas realizadas en torno a la influencia de la violencia televisiva en los niños. Se trata de analizar, teórica y empíricamente, la importancia de la televisión en el desarrollo cognitivo, afectivo y conductual de los niños, prestando especial interés a los efectos que determinados argumentos de carácter violento producen en el proceso de socialización de la infancia.

Esta investigación consta de dos partes interrelacionadas mutuamente. En la primera se abordan las principales teorías, hipótesis y estudios realizados en el campo de los efectos de los medios de comunicación audiovisuales en la audiencia, principalmente, la influencia negativa de la violencia de la televisión en la audiencia infantil. Todo ello servirá de base teórica para el planteamiento de una segunda parte empírica, en la que se realiza una investigación entre 1137 niños de la Comunidad de Madrid con el propósito de analizar en la práctica si la violencia televisiva afecta a las creencias, actitudes y conductas de un determinado grupo de niños.

De este modo, pasaremos a explicar cronológicamente la evolución del término *efecto* desde los años 20 hasta nuestros días, aportando una aproximación científica a dicho concepto. Así, estudiaremos

cómo se empezó a hablar a comienzos del presente siglo de los *efectos de los medios de comunicación* y aparecieron términos tales como los de la *bala mágica o aguja hipodérmica*, con los que los analistas se referían a los poderosos efectos que los *mass media* producían en la audiencia. Los defensores de estas teorías consideraban al receptor como un sujeto pasivo y a los contenidos de los medios como los encargados de marcar las pautas respecto a la forma de actuar o de pensar de estos sujetos.

Posteriormente, después de la Segunda Guerra Mundial, surgieron nuevas hipótesis de trabajo, nuevos conceptos relacionados con los efectos provocados por los medios de comunicación. Los investigadores sociales consideraron entonces, que la audiencia no estaba formada por sujetos pasivos y aislados dentro de una sociedad de masas, sino por individuos que mantienen relaciones sociales y que tienen una personalidad determinada, por lo que seleccionan lo que ven y escuchan de manera individual. Se rechaza, pues, la teoría de que la televisión tenga efectos directos y uniformes sobre todos los sujetos, y se defiende la *teoría de los efectos limitados,* que estaría vigente hasta los años 60-70.

Así, con la aparición y rápido desarrollo de la televisión que tendría lugar en esos años, diversos científicos volvieron a plantear la hipótesis de que los efectos provocados por los medios de comunicación son muy *poderosos,* si bien, estas nuevas teorías introducían matizaciones importantes respecto a los postulados sugeridos por la *teoría de la aguja hipodérmica.* Es decir, a partir de los años 70 y 80, se reconoce que los receptores son individuos activos, con capacidad para seleccionar lo que ven, oyen o leen, pero que se ven muy influenciados conductual, afectiva o cognitivamente por aquello que reciben a través de los *mass media.*

Por lo tanto, vamos a empezar a plantearnos, en primer lugar, qué sujetos son los que verdaderamente se ven afectados por la violencia de la televisión. Todos, casi sin excepción, vemos o hemos visto series cuyos protagonistas utilizan la violencia de manera constante y, sin embargo, no todos hemos recurrido a actos de esta naturaleza en nuestras relaciones con los demás. Por ello, determinadas circunstancias o características del sujeto receptor les hará ser más propenso a la influencia de la violencia televisiva.

En segundo lugar, abarcaremos las principales teorías existentes hasta el momento sobre los efectos de la violencia televisiva en la audiencia. Veremos como al igual que es una realidad la existencia de la violencia de la televisión, también es una realidad los efectos que provoca en los receptores.

1.1. La violencia en televisión. Usos y funciones

1.1.1. *Sujetos afectados por la violencia en televisión. Atracción hacia la violencia en la pequeña pantalla*

Estados Unidos es el país pionero en el estudio de los efectos de la violencia de los programas de televisión en su audiencia. La violencia emitida en la programación televisiva de este país ha sido estudiada, investigada, discutida y criticada por psicólogos, profesionales de la comunicación, asociaciones de ciudadanos y el propio Senado de los Estados Unidos desde hace más de tres décadas.

Los primeros interrogantes sobre la cantidad de violencia emitida por la televisión surgieron casi al mismo tiempo que el medio. Las investigaciones realizadas a lo largo de los años, los métodos empleados y las conclusiones a las que se han llegado han sido tema de amplio debate en el ámbito tanto científico como social y político. Los estudios, de hecho, han demostrado que la televisión contiene un alto índice de escenas violentas en su programación. Así, por ejemplo, entre un 70 y un 93 por ciento de la programación de los distintos canales de televisión de los Estados Unidos incluyen algún contenido de carácter

violento (Signorielli, Gross y Morgan, 1982). De hecho, una considerable cantidad de esta programación violenta puede encontrarse en géneros televisivos que, en ocasiones, no se asocian directamente con tales argumentos, como es el caso de los dibujos animados, programas musicales o comedias.

La principal preocupación que surge al observar las altas cifras de violencia que se proyecta en la pequeña pantalla gira en torno a la posible relación entre los contenidos agresivos y la violencia existente en la sociedad. Un análisis realizado sobre 217 estudios que se desarrollaron entre 1957 y 1990 ha llegado a la conclusión de que "existe una correlación positiva y significativa entre la violencia de los programas de televisión y las conductas agresivas de los individuos" (Videodrome, 1994, p. 73).

En esta misma línea, se encuentran las conclusiones a las que llegó en 1993 la Asociación de Psicólogos Americanos, según la cual, no cabe duda alguna de que existe una relación causal entre la cantidad de violencia que se ve en la televisión, la aceptación de actitudes agresivas y el incremento de conductas violentas en los individuos expuestos a tal programación.

Un estudio aún más reciente realizado por Johnson (2002) parece ser bastante concluyente. Los autores de esta nueva investigación creen haber prácticamente demostrado que ver mucha televisión durante la adolescencia induce a conductas violentas. La virtud de este estudio reside en su larga duración. Los autores, de la Universidad de Columbia y el centro Médico Monte Sinaí (Nueva York) han seguido la evolución de 707 personas durante 17 años de su vida. Mediante encuestas, averiguaron el tiempo diario medio que los sujetos dedicaban a la televisión a los 12 y a los 22 años. Resultado: ver más de tres horas de televisión al día multiplica por más de cinco la probabilidad de incurrir en comportamientos agresivos. La correlación estadística entre uso de la televisión y violencia se mantiene aun cuando se descuentan otros factores: precedentes de conductas agresivas, trastornos psíquicos, falta de atención por parte de la familia, nivel educativo de los padres o índice de delincuencia de la zona.

Pero existe también un grupo de investigadores cuyos estudios muestran que esa correlación no es tan clara como parece (Freedman, 1984; Harris, 1994). Su principal interrogante está en saber si "el ver" causa "el hacer", es decir, en determinar si ver más violencia en televisión da lugar a una conducta más agresiva en el receptor o si es, tal vez, la personalidad agresiva del individuo lo que le lleva a ver más programas de este tipo.

No obstante, a pesar de estas discrepancias, parece haber consenso entre los investigadores cuando se habla de sujetos especialmente vulnerables al contenido violento de la televisión. Es decir, las conclusiones alcanzadas por diversos estudios expuestos a continuación, nos muestran que la violencia de la televisión influye sobre las creencias, actitudes y comportamientos de la audiencia, si bien, algunos miembros de la audiencia serán más sensibles que otros a este tipo de efectos.

En este sentido, parece claro para los científicos de la comunicación centrados en el estudio de la violencia, que la televisión tiene una mayor influencia sobre aquellos sujetos que cuentan con un cierto antecedente de agresividad, es decir, con una cierta predisposición a la violencia en su comportamiento. Así, Fenigstein (1979) ha demostrado que existe cierta tendencia en los individuos de carácter agresivo a preferir programas televisivos en los que la violencia constituya uno de los ingredientes principales.

La *teoría social del aprendizaje* nos dice, igualmente, que este tipo de individuos suele recordar con más facilidad lo que ve en la pequeña pantalla y que, dada una situación similar a aquella que han visto en el televisor, pondrá en práctica lo que ha observado y aprendido de los personajes. De hecho, la vio-

lencia televisiva provee de modelos útiles y roles de agresividad bastante atractivos a aquellos sujetos cuyo temperamento, personalidad y circunstancias les predisponen a comportarse de forma agresiva.

Según Jeffres (1986), la televisión reforzaría la creencia de que la agresión es un método apropiado y aceptado para solucionar los problemas. Así pues, la televisión, para un determinado segmento de la población, constituye un factor que incita a trasladar a la vida real los rasgos más hostiles y violentos del carácter personal de cada uno.

1.1.2. *¿Por qué sigue programándose violencia?*

A pesar de la evidencia de numerosas investigaciones sobre la violencia en la televisión en las que parece claro que existe una relación entre ver contenidos violentos en la pequeña pantalla y las posteriores reacciones violentas de los sujetos receptores, los programas de contenido violento continúan siendo los más populares y los más demandados por la audiencia. Por ello, conviene preguntarse si existe también una relación entre el contenido violento de la televisión y los valores de entretenimiento de los receptores, así como por qué tales programas atraen a la audiencia y cómo consiguen hacerlo.

Berlyne (1960) ha apuntado que una de las ventajas del contenido violento de la televisión sobre el contenido no violento se basa en los valores de entretenimiento. En este sentido, considera que la violencia implica *conflictos* o sensaciones de diverso tipo, los cuales constituyen un importante ingrediente de alto valor de entretenimiento. Esta observación debe tenerse en cuenta a la hora de examinar la violencia que se proyecta continuamente en televisión.

Bandura y Walters (1963) han sugerido que ver el contenido violento de los programas emitidos en la pequeña pantalla no debería ser una experiencia divertida o entretenida porque en nuestra sociedad se enseña a los individuos, desde muy temprana edad, a contener sus tendencias agresivas. Consecuentemente, cualquier efecto derivado de ver actos agresivos o violentos debería suponer la aparición de sentimientos desagradables.

Por el contrario, aquellos que defienden la hipótesis de la catarsis sugieren que ver retratos de violencia en la televisión debería ser una experiencia agradable en tanto que provee de canales para descargar la energía negativa que cualquier ser humano guarda en su interior. Estas *descargas* producirían, pues, sensaciones próximas a la satisfacción en tanto que el receptor consigue reducir la tensión.

No obstante, también se ha apuntado que el hecho de que un receptor se vea afectado o no por la agresividad representada en la televisión depende de variables como el humor y la experiencia inmediatamente anterior a la situación de percepción. En este sentido, se llegó a la conclusión de que ver violencia en la pequeña pantalla resultaba una experiencia agradable y positiva sólo si el receptor era insultado o molestado inmediatamente antes de la exposición (y, por lo tanto, estaba, presumiblemente, de mal humor). Es decir, sin este condicionamiento previo, se observó que la violencia no resultaba agradable para el espectador. Una objeción a este estudio se encuentra, sin embargo, en el hecho de que a los receptores no se les enfada o intimida habitualmente antes de ver un programa de televisión, con lo cual parece difícil poder generalizar estas conclusiones a una situación normal de percepción.

Los estudios anteriores nos proporcionan tan solo una indicación indirecta de que determinadas características o circunstancias del sujeto receptor hacen que experimente atracción hacia la violencia de la televisión; no obstante, existen otras evidencias más directas que también apuntan a que esta relación existe (Belson, 1978; Friedman y Johnson, 1972; Robinson y Bachman, 1972). Así, algunos de estos au-

tores han interpretado los resultados de sus investigaciones como una demostración de que ver violencia en televisión provoca una conducta más agresiva en el receptor posteriormente. Otros, como Fenigstein (1979) o Gunter (1985) argumentan que son los individuos de naturaleza agresiva los que eligen ver programas de violencia en la pequeña pantalla.

De los numerosos estudios ya citados puede concluirse que la influencia que produce la violencia televisiva en la audiencia se ve limitada por una serie de elementos o condicionantes que hacen que no todos los sujetos receptores se vean afectados de manera directa e inmediata por los efectos de la violencia de la televisión, si bien sí existe un número considerable de estudios que demuestran cómo la violencia emitida en la pequeña pantalla deja su huella en ciertos sectores de la audiencia.

1.1.3. *¿Qué esperan los niños de la televisión? Las funciones de la televisión para la infancia*

Conocer el papel que desempeña la televisión en la educación y desarrollo social de los niños es fundamental para que los científicos puedan entender el gran número de horas que los pequeños dedican a esta actividad y, por tanto, el impacto de esta continua exposición al medio. A continuación, veremos las principales funciones de la televisión para la infancia y, en concreto, la función de la violencia televisiva.

Para empezar, no podemos olvidar que los niños de hoy en día tienen a su alcance este medio de comunicación a una edad más temprana y con mayor facilidad de lo que lo tenían sus padres. La televisión constituye en la actualidad el componente central de una sociedad multimedia que parece haber alterado la naturaleza de la infancia y el desarrollo social e intelectual de los niños tal y como se había concebido en generaciones pasadas.

Durante muchos años, los investigadores se han preocupado por estudiar los usos y gratificaciones de los diferentes medios de comunicación, y, en especial, de la televisión. Es decir, los científicos han partido del hecho de que los medios de comunicación satisfacen diversas necesidades de sus consumidores: entretener, informar, hacer compañía, relajar, etc.. Estas necesidades pueden llevar a las personas a buscar un medio de comunicación concreto o, en el caso de la televisión, elegir un programa en particular. No obstante, la mayoría de las personas que ven la televisión lo hacen como una alternativa apetecible para momentos de ocio.

En el caso de los niños, Schramm, Lyle y Parker (1961) opinan que las tres razones principales que impulsan a los niños a ver la televisión son las siguientes:

a) El placer de estar entretenido. De hecho, la televisión ofrece un mundo de fantasía en el cual el niño puede escaparse de su mundo real y de sus problemas.

b) La posibilidad de obtener información, por ejemplo, de cómo vestir, comportarse, etc.

c) La *utilidad social:* referido a los jóvenes, por ejemplo, la televisión supone en ocasiones una excusa para sentarse juntos muy cerca el uno del otro, para conseguir temas de conversación, etc.

Otros estudios desarrollados en Gran Bretaña y Estados Unidos han contribuido también a identificar las razones principales por las que los niños ven la televisión. Una de estas investigaciones, dirigida por Greenberg (1976), concluyó que los niños ven la televisión por ocho razones principalmente: a) Pasar el tiempo; b) Olvidar; c) Divertirse; d) Aprender; e) Como un estímulo; f) Como un modo de relajación; g) Como acompañante; h) Como hábito.

En un estudio similar desarrollado por Gunter y McAleer (1990), estos autores identificaron seis razones de por qué los niños ven la televisión, razones que coinciden en gran parte con las expuestas con anterioridad por Greenberg. Así pues, los niños ven televisión para: a) Pasar el tiempo; b) Aprender; c) Sentirse acompañados; d) Escapar. Veamos más en profundidad cada una de ellas.

a) *Pasar el tiempo*

Una de las razones principales mencionadas por los niños para ver televisión es la de pasar u ocupar el tiempo, tal y como se pudo observar en el trabajo realizado por Greenberg (1990) con niños británicos. Ésta fue la respuesta mayoritaria dada por los niños, si bien se pudo observar que pasaba a ocupar lugares secundarios conforme se entrevistaba a niños de mayor edad. Las razones que dan los niños para ver la televisión como un modo de pasar el tiempo están relacionadas con el tipo de programas que ven y lo que piensan sobre los mismos. Así, los niños que afirman ver televisión por pasar el tiempo tienen menos probabilidades de ver programas informativos y documentales y más de ver comedias o programas de entretenimiento. Lo cual significa, que al niño le gusta pasar el tiempo viendo televisión pero, sobre todo, que la televisión le entretenga. Por este motivo, los niños muestran preferencia por programas que son "emocionantes, divertidos y buenos" .

Se ha podido observar que aquellos niños que dicen ver la televisión como una forma de pasar el tiempo les gusta, a su vez, hablar mucho más sobre la televisión. Es decir, podemos concluir que la televisión cumple también una función de agenda-setting (selección de los temas sobre los que se piensa y se habla) para este sector de la audiencia ya que determina sobre qué van a hablar los niños.

b) *Aprender*

Gran parte de los estudios realizados sobre los motivos que conducen al niño a ver televisión coinciden en destacar el hecho de que el niño aprende algo cuando ve la televisión. Así pues, se podría decir que la televisión cumple una función informativa, aunque esto no quiere decir, sin embargo, que los niños vean la televisión con la intención de aprender algo.

Este hecho tan sólo es aplicable a una minoría de niños y es un fenómeno que se produce a una determinada edad. Es decir, conforme los niños crecen, existe una mayor tendencia a ver la televisión con la intención de aprender algo.

El estudio de Hooft y Thunissen (1980) muestra que, según opinan los propios niños, la televisión puede proporcionar ideas nuevas, enseñar a hacer nuevas cosas y mostrar aquello que está bien o que está mal. Es decir, la televisión no sólo muestra al niño lo que ocurre en el mundo, sino lo que ocurre a su alrededor, en su propio ambiente. En este sentido, la televisión juega un papel más importante que el periódico e, incluso, en opinión de estos autores, que un libro.

En la encuesta realizada por Greenberg (1990) entre niños británicos, se identificaron dos razones principales por las que el niño utilizaba la televisión como un medio de aprendizaje: la primera, para aprender sobre sí mismo, y la segunda, para aprender sobre otras cosas. Los niños aportaron otras tantas motivaciones relacionadas con todo aquello que podían aprender mediante el uso de la televisión: a) Aprender lo que sucedía en el mundo; b) Aprender sobre cosas que habían sido explicadas en el colegio; c) Observar cómo se debe actuar en determinadas circunstancias; d) Aprender qué podía sucederles a ellos; e) Ver cómo otras personas tratan de solucionar los problemas que ellos mismos tienen.

c) *Sentirse acompañado*

En un gran número de ocasiones los niños ven la televisión en solitario. Cuando el niño está solo o se siente solo, enciende el televisor, de forma que puede viajar con su imaginación y compartir con los personajes que aparecen en pantalla aventuras que difícilmente podría compartir con otros amigos. Este es el significado que algunos autores han encontrado cuando se refieren a la televisión como compañera y que denominan *relación parasocial* de la televisión.

Esta *relación parasocial* puede producirse con aquellos personajes de la televisión que aparecen con más frecuencia en la pequeña pantalla, así como con aquellos que simulan conversaciones cara a cara con el receptor. Una consecuencia casi inmediata de esta implicación entre el receptor y el personaje de un determinado programa de televisión es la familiaridad que el primero llega a tener con el segundo, lo cual, conduce al individuo a sentir que conoce al personaje como si fuera real y pudiera predecir sus acciones.

Otra dimensión de la televisión como compañera es la que considera a la misma como *baby-sitter* o niñera, es decir, desempeñando el papel de la persona que se encargaría de entretenerles y mantenerlos tranquilos en casa. En casi todos los hogares se podría decir que queda demostrada la eficiencia de la televisión para mantener a los niños tranquilos por largos períodos de tiempo. Sin embargo, conviene decir que no se trata de un fenómeno nuevo. Ya en los años 50, Maccoby (1954) encontró que las madres mencionaban el uso de la televisión como elemento pacificador de sus hijos. En su mayoría, estas mujeres coincidían en que la televisión les hacía más fácil el cuidar a sus hijos en casa. Lo que en realidad ocurre es que los niños llegan a estar tan absortos ante lo que ven en la pantalla, que se tranquilizan y requieren, por lo tanto, menos atención de los padres.

d) *Escapar*

La televisión ofrece un mundo de fantasía a través del cual el niño puede escaparse de los problemas de cada día o, simplemente, del mundo real en el que vive. La función escapista de la televisión opera tanto para niños como para adultos, y es uno de los mecanismos centrales de las funciones de entretenimiento de la televisión.

Se han podido identificar diversos motivos que justifican la necesidad de escapar a través de la experiencia de la televisión. Uno de estos motivos puede encontrarse en que los niños, que viven en un ambiente familiar difícil, utilizan la televisión como un escape ante esa situación. Lo mismo sucede entre niños que tienen problemas en el colegio y que intentan olvidarlos mediante la via de escape que le ofrece este medio de comunicación.

Asimismo, otro de los factores importantes por los que se utiliza la televisión como medio de escape es la forma en que los niños tienden a relacionarse entre sí. Himmelweit, Oppenheim y Vince (1992) han podido concluir que los niños que se convierten en *adictos* a la televisión, además de tener un coeficiente intelectual inferior y pertenecer normalmente a familias con pocos recursos económicos, son introvertidos y suelen contar con pocos amigos. A este grupo de niños, la televisión les sirve para mantener sus mentes ocupadas y no pensar en sus problemas familiares o en su soledad.

Función de los programas violentos

Llegamos así a la función que los programas de contenido violento desempeñan para los más jóvenes. De todo lo expuesto anteriormente, podemos concluir que la televisión en general, tanto programas

informativos como de entretenimiento, cumplen diversas funciones. Como hemos dicho, al ver la televisión, los niños obtienen ideas, aprenden sobre lo bueno y lo malo, y en definitiva, les ayuda a pasar el tiempo de manera agradable y entretenida.

El problema reside en que si de la televisión se espera descanso, entretenimiento, información, etc. podemos decir que los programas de contenido violento pueden desempeñar de la misma forma tales funciones. Las investigaciones relacionadas con la violencia de la televisión sugieren que los programas de este tipo pueden influir, en primer lugar, en la noción que el niño tiene de la realidad y, en segundo lugar, puede dar al niño ideas y lecciones a veces erróneas de cuando, por ejemplo, la violencia es aceptable y cómo debe utilizarse.

En este sentido, una cuestión de gran transcendencia que se plantea en este momento es qué ocurre con aquellos niños que eligen escapar mediante la violencia televisiva. Freedman y Newtson (1975) han demostrado que existe una relación entre las preferencias por ver violencia en la televisión y los estados de humor de los individuos. Así, los sujetos a los que se había enfadado o enojado con anterioridad a la exposición a la televisión, mostraban una mayor preferencia por ver programas violentos en comparación con aquellos individuos que no habían sido previamente alterados. Igualmente, investigadores como Goldstein (1979) han observado que cuando se induce a determinados sujetos a que imaginen comportamientos agresivos, se suele producir una mayor preferencia por las películas violentas.

No obstante, en la bibliografía existente sobre el impacto de la violencia de la televisión en los espectadores no se encuentran demasiadas investigaciones sobre si los programas violentos de la televisión son vistos de forma selectiva, en particular, por aquellos niños cuyas personalidades muestran en principio ciertas disposiciones a la agresividad. Por los años 70, se desarrollaron en los Estados Unidos algunos estudios que mostraron la relación entre la agresividad de los delincuentes y sus preferencias por ver programas de contenido violento. Tales resultados dieron lugar a interpretaciones opuestas; así, mientras que para algunos el estudio demostraba que ver violencia en televisión propicia el desarrollo de tendencias antisociales, para otros, los resultados tan sólo confirmaban que los sujetos de carácter agresivo prefieren ver programas de contenido violento.

En este sentido, Atkins, Greenberg, Korzenny y McDermott (1979) han mostrado como la predisposición de ciertos individuos a un comportamiento violento puede ser la razón principal por la que éstos prefieren ver programas violentos en la televisión y se divierten con los mismos. En este estudio, realizado entre adolescentes, se midieron las actitudes de los sujetos hacia el uso de la agresión así como sus hábitos televisivos. Aunque si bien un año más tarde los hábitos televisivos habían cambiado muy poco, se pudo observar que los individuos que mostraban unas actitudes violentas al principio del estudio expresaban una particular y destacada preferencia por los programas violentos, incluso cuando otras importantes variables tales como el sexo y la edad habían sido controladas estadísticamente. Por el contrario, la relación entre ver violencia en televisión y el desarrollo de actitudes agresivas fue menos significativa.

No obstante, podemos decir que los programas violentos emitidos en la pequeña pantalla, al igual que muchos otros, cumplen una determinada función para los niños, bien sea la de pasar el tiempo, bien la de aprender o bien cualquiera de las expuestas anteriormente. El problema reside en el uso positivo o negativo que los niños hacen de aquello que ven en la televisión y de las horas que dedican a la misma que, como sabemos, son horas que restan a otras actividades que ayuden quizás en mayor medida a su desarrollo social e intelectual.

1.1.4. *Cuantificación de la violencia que los niños ven en la televisión: El caso español*

Es una realidad que los niños de comienzos del siglo XXI pasan un gran número de horas delante del televisor. Nadie puede negar este hecho. Según diversos informes de la Unesco, más del 96% de los niños ven la televisión una media cercana a las 25 horas semanales, lo que supone, aproximadamente, el mismo tiempo que pasan en el colegio.

Se ha demostrado que los niños se habitúan a ver la televisión a partir de los dos años y medio. Así, un estudio realizado por Anderson y Levin (1976) subraya que los niños entre 14 y 24 meses de edad, a pesar de su corta edad, son capaces de imitar los estímulos de la televisión tanto inmediatamente después de la exposición como 24 horas más tarde.

La influencia de la violencia televisiva en la infancia está, pues, muy relacionada con la cantidad de programación que los niños ven, con el tiempo que dedican a este medio de comunicación. Investigaciones más recientes nos dicen que en España, los niños permanecen, como media, un mes y medio frente al televisor cada año. Muchos de ellos solos, absortos, hipnotizados por la pequeña pantalla. Los niños españoles dedican al año más horas a ver televisión que a ir a clase. Cada uno de ellos ve al día un promedio de dos horas y 34 minutos la televisión y, a lo largo del año, un total de 937 horas, es decir, 37 más que las que pasan en el colegio. Esta es una de las principales conclusiones que se desprende de un informe elaborado por la Fundación para la Cooperación y Educación (Funcoe), que, además pone de relieve la insuficiente calidad de los contenidos.

La preocupación por una creciente y continua exposición a la televisión reside en que, cada vez más, este medio emite una programación de mayor contenido violento. Así, Gerbner y Signorielli (1990) han indicado que, en los últimos 20 años, una sola hora de programación de prime-time u horario de mayor audiencia televisiva, contiene 5 actos violentos y que una hora de programación de sábado por la mañana, contiene una media de 20-25 actos violentos. Aunque lógicamente esta cifra puede oscilar, los niños podrían ver en torno a 20.000 asesinatos durante sus años de infancia y juventud. Y en torno a los 100.000 actos de violencia de muy diverso tipo antes de que el niño llegue a la adolescencia. Estas cifras parecen verse incrementadas en los últimos años, en los que la televisión cada vez más recurre a los contenidos violentos como fórmula para atraer audiencia.

De hecho, estas cifras resultan aún más preocupantes cuando se analiza los programas en los que suelen aparecer este tipo de actos. En opinión del propio Gerbner (Frontline, 1995) "la mayoría de la violencia que ven los niños es lo que yo llamo 'violencia feliz'. Es original. Es atrayente. Es efectiva. Algunas veces es, incluso, divertida y siempre tiene un final feliz".

Según las cifras aportadas en nuestro país por la Asociación de Telespectadores y Radioyentes (ATR) y publicadas en el periódico *El Mundo,* los niños españoles en edad escolar pueden llegar a contemplar en una semana 670 homicidios, 420 tiroteos, 48 secuestros, 30 acciones de tortura, 19 suicidios, 18 imágenes relacionadas con las drogas y 11 robos.

En esta misma línea están los datos aportados por la Asociación Española de Pediatría, según la cual, los niños entre 2 y 5 años ven la televisión como mínimo 25 horas semanales, con unas 32 escenas de violencia diaria, lo que supone al año unas 12.000 referencias a la violencia, además de unas 14.000 al sexo y unos 2.000 anuncios relacionados con el alcohol (Castillo, 1993). Asimismo, en el IV Congreso Estatal sobre la Infancia Maltratada se puso de manifiesto que los niños españoles pueden llegar a presenciar más de 200.000 actos violentos a través de la televisión antes de cumplir los 18 años.

Es curioso como en un estudio realizado por el Instituto de Medios y Audiencias (IMA), tres de cada cuatro españoles consideren violenta la programación infantil de televisión, sin embargo, parece que los adultos hacemos poco para evitar la continua exposición de los niños a este tipo de programas. En la actualidad, la fuerte competencia entre las distintas cadenas por captar a la audiencia infantil hace que los programadores intenten dar dinamismo y un mayor atractivo a estos espacios, en los que la violencia junto con los enredos amorosos constituyen la parte central de su contenido. La franja horaria que reune las series más violentas se encuentra entre las 18,00 y las 20,30 horas, coincidiendo con el horario de mayor audiencia infantil.

De hecho, en un informe del Instituto Andaluz Interuniversitario de Criminología (1996) se indica que en la programación infantil se emiten escenas violentas cada 3 minutos y 33 segundos, mientras que en el resto de la programación, los actos violentos tienen lugar cada 14 minutos y 12 segundos. Mención especial dentro de esta programación infantil merecen los espacios de dibujos animados, algunos de los cuales basan practicamente todo su contenido en la violencia. De hecho, según se desprende del estudio sobre contenidos televisivos que ha realizado una comisión del Senado español, los dibujos animados y las películas son los espacios que contienen mayor agresividad (*Televisión, agresividad, aprendizaje*, 1994).

Conocedores del riesgo de posibles iniciativas legislativas que podrían regular la emisión de los programas infantiles, el 26 de marzo de 1993 todas las cadenas de televisión españolas, públicas y privadas, firmaron un convenio, conocido como *Código Deontológico*, por el que se comprometían a cumplir voluntariamente una serie de normas para la protección de la infancia. Los contenidos perjudiciales para la audiencia infantil iban, según este acuerdo, a desaparecer de las pantallas. Sin embargo, y según puede comprobarse diariamente en la programación, no parece que ninguna cadena de televisión haya respetado dicho acuerdo.

Así pues, una vez visto que la televisión ofrece una amplia gama de programas infantiles y juveniles de contenido violento y que este sector de la audiencia dedica un número significativo de horas a ver dichos programas, el siguiente paso es saber hasta qué punto ello tendrá efectos en el desarrollo de estos individuos, en su capacidad afectiva y cognitiva, en la relación con los demás y, en definitiva, en su proceso de socialización.

1.2. Efectos de la violencia televisiva en la infancia

1.2.1. Primeras investigaciones sobre los efectos de la violencia televisiva en la infancia

La violencia ha estado presente, en un grado u otro, en la programación televisiva a lo largo de toda la historia de este medio de comunicación. Ya en 1954, surgieron las primeras voces críticas en el Senado de los Estados Unidos contra la violencia existente en los programas de televisión y los efectos negativos que ésta podía tener para los más jóvenes. No obstante, en aquel momento, los representantes de los principales medios de comunicación tan sólo pudieron aportar algunas conclusiones empíricas que demostraban que tales contenidos no tenían efectos negativos sobre la audiencia infantil.

Sería a partir de los años 60 cuando comenzaron a salir a la luz pública investigaciones más concluyentes sobre el impacto de la violencia televisiva en ciertos sectores de la audiencia, especialmente, en los niños (Baker y Ball, 1968; Berkowitz, 1965; Furu, 1962; Schramm, Lyle y Parker, 1961). Todos los estudios, desde ese momento y hasta la fecha, concluyen que los niños son, sin duda, el segmento que

presenta una mayor vulnerabilidad ante los contenidos violentos, y que la televisión desempeña un papel fundamental en el desarrollo de sus valores, actitudes y conductas y, por tanto, en sus interacciones sociales.

Entre estos primeros estudios se encuentra el trabajo desarrollado por Bandura, Ross y Ross (1961), quienes analizaron cómo ciertos programas de televisión despiertan en los niños el deseo de imitar a sus personajes. Destacar igualmente, la investigación realizada por Eron (1980) entre los años 1960 y 1980, por la cual llegó a la conclusión de que los niños que a la edad de 8 años veían gran cantidad de violencia en la televisión mostraban, cuando alcanzaban la edad adulta, un comportamiento más violento y unas actitudes hacia los demás de mayor agresividad.

Otros estudios, como el trabajo de Friedrich y Huston (1972; 1986) ampliaron estas investigaciones tomando como referencia conductas que se desarrollaban en ambientes tales como la escuela o la propia casa. Así, por ejemplo, una de estas investigaciones realizadas en los años 70 (Huston y Friedrich, 1972) se centró en los efectos de los dibujos animados de *Superman* y *Batman* en la conducta agresiva de los niños en edad preescolar, mediante la observación de los mismos en un ambiente natural, es decir, en la clase o en el recreo. Una de las principales conclusiones que se alcanzó a raíz de este estudio fue que aquellos niños que habían visto estos dibujos animados eran más propensos, en primer lugar, a entrar en confrontación con sus compañeros y, en segundo lugar, a jugar con ellos de forma menos cooperante. Se observó que ambas circunstancias se repetían tanto dentro del aula como fuera de ella.

Sin embargo, los niños que habían visto algunos capítulos de *El vecindario de Mr. Roger* (serie de dibujos animados conocida en los Estados Unidos por su carácter eminentemente educativo) tendían a jugar de forma más solidaria; con frecuencia, se pudo observar que éstos niños ayudaban a otros en sus tareas y que colaboraban también con los propios profesores, que compartían juguetes con sus compañeros y que expresaban preocupación por el bienestar de los otros. De este modo, una de las más importantes conclusiones que pudo alcanzarse a raíz del estudio de Friedrich y Huston fue que la televisión podía producir en los niños efectos tanto beneficiosos como perjudiciales, dependiendo, fundamentalmente, de la naturaleza del programa visto.

No obstante, estudios posteriores han destacado la importancia de otros factores (familiares, circunstanciales, etc.) que afectan a las relaciones sociales de los niños además de la televisión. Todo ello se ha convertido en objeto de debate y de estudio con el propósito de descubrir la naturaleza de estas influencias y, especialmente, conocer la importancia que la violencia de la televisión tiene en los cambios de actitudes o conductas de los niños, en definitiva, en el proceso de socialización (Huesmman y Eron, 1986; Huston, Wright, Svoboda, Truglio y Fitch, 1992).

Doerken (1983) es uno de los numerosos científicos que han demostrado su preocupación por los posibles efectos que puede causar la televisión en los niños, al considerar que estos efectos se pueden reflejar, entre otros, en la dificultad de recordar o generar nuevas ideas, sentimientos o sensaciones, así como en el desarrollo afectivo y moral de los niños.

Otros estudios también demuestran que ver demasiada televisión puede afectar tanto a la calidad de las interacciones sociales del niño como a sus juegos. En este sentido, Landsberg (1985) ha observado en sus investigaciones que cuando los padres dejan que los niños no vean más de 30 minutos de televisión diaria, éstos juegan más y tienen más energías y mejor humor que cuando estos mismos niños ven televisión sin límite de tiempo.

Asimismo, en un estudio realizado por Argenta, Stoneman y Brody, (1986), se ha comprobado que los dibujos animados constituyen el tipo de programa más visto por los niños, siendo además el tipo de programa que provoca una mayor reducción de sus interacciones sociales. Sin embargo, se pudo comprobar igualmente que en series como *Barrio Sésamo*, los niños prestan menos atención, lo cual provoca un mayor número de interacciones sociales al tiempo que los niños juegan con más frecuencia con juguetes, especialmente entre los chicos. Las comedias constituyen, según estos autores, los programas a los que se les presta menos atención y a la vez los que menos gustan a los niños, sin embargo, ocurría lo mismo que con *Barrio Sésamo*. Es decir, tanto este programa como las comedias permiten que los niños dividan sus actividades entre ver televisión, jugar, estar con amigos y, en cierta manera, seguir implicados con lo que ven. Los dibujos animados, por su parte, los dejan hipnotizados y no les permiten realizar ninguna otra actividad.

Por otra parte, existen investigaciones en las que se demuestra que los niños en edad preescolar creen que los personajes de la televisión les hablan por lo que ellos también hablan con dichos personajes. Esto supone, según Dorr (1980), que la experiencia de la televisión desempeña el papel de una interacción social para el niño. No obstante, la televisión puede afectar considerablemente a las interacciones de los niños en tanto que tiende a desplazar otras actividades sociales y así interfiere en el desarrollo de ciertas habilidades indispensables para la comunicación de los niños con su entorno.

En este sentido, es interesante destacar el estudio en el que se interrogaron a 500 profesores del área de la comunicación de masas acerca de los efectos de la televisión en los niños. Según estos profesores, el principal efecto que provoca este medio de comunicación en los receptores más jóvenes es, en primer lugar, el de un mayor conocimiento sobre diversos temas, seguido por el de un incremento en la necesidad de gratificación inmediata, el refuerzo de los valores sociales, el aprendizaje de estereotipos y la disminución en la capacidad de lectura del niño. Asimismo, el estudio apunta que la televisión afecta a los niños en tanto que aumentan su agresividad y su curiosidad y disminuyen su atención y creatividad. Las principales variables a las que se atribuye tales efectos son el tiempo que el niño pasa viendo televisión, la actividad mental paralela a la recepción y las creencias y los valores aprendidos de los padres.

En los últimos años, educadores y psicólogos han llegado a sugerir que ver televisión tiene un efecto de deterioro en el desarrollo del cerebro del niño, en tanto que la televisión, como medio visual, puede sobrestimular el hemisferio derecho del cerebro (responsable del proceso visual) y producir el efecto contrario en el hemisferio izquierdo (responsable del lenguaje y la escritura). Sin embargo, hay investigadores, como la neuropsicóloga Katharine Fite, que concluyen que, a pesar de las voces levantadas contra la televisión en este sentido, los estudios que ella ha realizado parecen demostrar lo contrario, es decir, que la televisión no retrasa el desarrollo del niño en ninguno de los aspectos fundamentales de este proceso.

Así pues, estos diferentes estudios constituyen una importante aportación al campo de los efectos de la televisión en la infancia, dejando en su mayoría patente la idea de que los niños se ven claramente influenciados por la programación que se emite a través de la pequeña pantalla.

2.2.2. *Los efectos de la programación violenta en el comportamiento de los niños*

Los efectos de la continua exposición a la violencia emitida en la televisión pueden encuadrarse en tres categorías: conductuales, emocionales o afectivos y cognitivos. A continuación, analizaremos las principales hipótesis, teorías e investigaciones que se han desarrollado en cada una de estas tres catego-

rías en relación con los efectos que la violencia de la televisión produce en la audiencia infantil. En este sentido, las investigaciones acerca de los efectos que los programas de contenido violento provocan en el desarrollo conductual del niño se han centrado fundamentalmente en tres aspectos: a) Imitación; b) Desinhibición; c) Reducción.

Efectos de imitación

Una de las primeras corrientes de estudio sobre los efectos que los argumentos violentos de la televisión provocan en los comportamientos de la audiencia infantil se ha centrado en la tendencia existente entre los más pequeños a imitar aquello que ven en la televisión, concretamente, en lo que para ellos constituyen modelos de conducta y que se les presentan continuamente en determinados programas. Aquí se encontraría el origen del denominado *efecto imitación*, según el cual, la violencia aparecida en los contenidos televisivos es imitada o copiada por este sector de la audiencia.

Con el objeto de asegurar que la conducta del niño es una respuesta al programa que ha visto, es decir, que la televisión es la única variable interviniente en el proceso, en algunas de las investigaciones realizadas se utilizan como estímulo formas poco habituales de violencia y desconocidas en muchas ocasiones por el niño. Así, los propios investigadores han dado paso al denominado *efecto aprendizaje.* Es decir, si después de ver la televisión, los niños desarrollan conductas previamente desconocidas, obviamente, han aprendido nuevas formas de conducta agresiva. El efecto imitación y el efecto aprendizaje no han de ser necesariamente efectos a corto plazo, si bien salvo algunas excepciones, su incidencia como efectos a largo plazo no ha sido ampliamente investigada.

Centrando nuestra atención en los efectos de imitación, hemos de decir que, este es probablemente el tipo de efectos que, con el paso de los años, ha conseguido atraer la atención de un mayor número de investigadores. Como acabamos de indicar, esta teoría asume que los receptores, especialmente los más jóvenes, aprenden de las conductas que ven en los personajes de la televisión y copian sus acciones. Se parte de la hipótesis, por ejemplo, de que los niños pueden aprender que la violencia es la forma más útil y apropiada para solucionar los problemas o que, los más jóvenes pueden copiar las conductas de sus héroes para llegar a parecerse más a ellos.

En estudios realizados mediante experimentos de laboratorio, se ha podido comprobar que puede estimularse a los niños para que se comporten de manera agresiva exponiéndoles a películas o programas televisivos de contenido violento. No obstante, las dimensiones actuales de los efectos de imitación no se pueden determinar únicamente a partir de las investigaciones realizadas utilizando esta metodología experimental. Es necesario aplicar otros métodos de investigación para conocer la relación entre las experiencias de la vida diaria de los receptores, sus características sociodemográficas y circunstanciales y el incremento de las probabilidades de comportarse de forma violenta.

Casi todos los científicos sociales que han seguido de cerca el estudio de los efectos de imitación en los niños provocados por la televisión hacen una referencia histórica al estudio empírico realizado por Bandura, Ross y Ross (1963). En este estudio, que utilizaba como muestra a niños y niñas de edades comprendidas entre los 3 y 5 años, se mostraba a una persona golpeando un "Bobo doll"(Muñeco hinchable de plástico que se balancea al ser golpeado por los niños) bajo tres condiciones experimentales diferentes: Un primer grupo de niños visualizó la conducta en vivo; un segundo grupo vio cómo golpeaban al muñeco en una película; y un tercer grupo, también vio una película, pero en este caso se trataba de lo que los investigadores denominaron una versión "animada"(Un actor se disfrazó con un traje de

gato negro. La escena donde se desarrollaba esta conducta fue decorada con árboles de colores, pájaros y mariposas). Finalmente, había un último grupo (*grupo de control*) que no vió ninguna de las tres versiones.

Posteriormente, tras la exposición, se trasladó a los niños a una habitación que reunía muchas de las características de lo que habían visto, bien en la película, bien en la realidad, permitiéndoles jugar con los juguetes que tenían en la habitación de manera agresiva o cooperante, tal y como ellos quisieran. Uno de los primeros hechos que pudieron observarse fue que los tres grupos mostraron un comportamiento más agresivo que el grupo de control, que no había visto la conducta agresiva. Es más, no sólo fue la agresividad en su conjunto más alta (*efecto desinhibición*), sino que también las acciones de los niños se parecían más a aquellas realizadas por el modelo (efecto imitación). Así pues, Bandura, Ross y Ross fueron pioneros al demostrar que ver una película violenta podía producir el mismo efecto en la conducta del niño que ver un modelo violento en la vida real.

De hecho, esta conclusión constituyó una importante predicción para posteriores investigaciones. Aunque los preescolares del grupo que vieron la versión animada imitaron la conducta agresiva significativamente en menor grado que los niños que la habían visto en la versión real, conviene decir que estadísticamente las diferencias entre los tres grupos, sin embargo, no fue significativa.

No obstante, este estudio de Bandura ha sido también el centro de discusiones y críticas por parte de otros científicos. Wiegman (1975) es uno de los que hace una recopilación de los tres principales puntos de discrepancia respecto a esta investigación: a) No puede considerarse como agresión el hecho de pegar a un muñeco de plástico; b) Los resultados serían diferentes si se cambiasen las condiciones de tratamiento y medidas utilizadas en este estudio; y c) La poca familiaridad con el material utilizado como estímulo no puede, por sí solo, producir un efecto de imitación en el niño.

No obstante, no son éstas las únicas críticas que se vierten sobre este estudio, existiendo otros tantos aspectos que se tienen en cuenta para poner en duda la veracidad del mismo. Así, otra de las críticas reside en que el punto de partida de los investigadores es el punto de vista de los adultos. Es decir, estos investigadores asumen que los modelos aparecidos en las películas son menos realistas que los de la vida real y que lo mismo sucede con la versión animada. A los ojos de un adulto, estas diferencias son demasiado obvias, pero existe la duda de si los niños en edad preescolar también ven estos modelos de la misma forma. Es posible que lo que los adultos veamos en la televisión y que sabemos diferenciar perfectamente de lo que existe en la vida real, no esté tan claro para los niños.

En este sentido, Levelt (1981) ha llegado a la conclusión de que es muy probable que los niños no vean clara la diferencia entre lo que aparece en la televisión y la realidad. A raíz de diversas entrevistas con niños en edad preescolar, Levelt ha concluido que los niños consideran los programas de televisión como muy reales; para algunos, incluso, los personajes que aparecen en los programas están físicamente dentro del aparato de televisión.

No obstante, no todo fueron críticas al estudio de Bandura, Ross y Ross; también existen numerosos puntos favorables que han convertido a este estudio en punto de referencia obligado de posteriores investigaciones. Así, hay que decir, por ejemplo, que a diferencia de aquellas investigaciones que no toman en cuenta las diferencias individuales de la muestra, en el estudio del *Bobo-Doll,* se realizó el análisis de los resultados tomando niños y niñas de forma separada y comprobando si existía una relación entre los efectos obtenidos en el experimento y la agresividad individual de los niños.

Del mismo modo, gran parte de los investigadores incluyen en sus estudios una descripción detallada del material-estímulo utilizado (la película, por ejemplo). Asimismo, suelen incluir una descripción de las instrucciones que se dan a los niños en el laboratorio y cómo se les prepara para lo que va a suceder. Pero tan pronto como empieza la proyección, el investigador deja de observar y analizar la conducta del niño durante el desarrollo de la misma. En este sentido, la crítica considera que en el estudio de Bandura se pone gran atención al estímulo y posteriores reacciones de los niños, aunque es preciso estudiar también lo que sucede entre lo primero y lo segundo. Es decir, es necesario observar y analizar cómo percibe el niño lo que ve en la televisión y la atención que presta a su contenido.

Por último, insistir en que, a pesar de las críticas, no cabe duda que este estudio es pionero y base de cientos de estudios posteriores sobre los efectos de la violencia de la televisión en el comportamiento de los niños. De igual forma, parece indiscutible que los niños imitan aquello que ven, ya sea en la televisión como fuera de ella y, muy especialmente, si el modelo a imitar les resulta de alguna forma atractivo.

Efectos de desinhibición

La estimulación o incitación a la agresión provocada por una continua exposición a la violencia de la televisión es otro de los efectos que ha centrado la atención de algunos científicos preocupados por las dimensiones de esta violencia televisiva. Este tipo de efectos, denominados *efectos de desinhibición*, son importantes en el proceso de socialización en tanto que el niño puede llegar a obviar las normas de conductas existentes respecto al uso de la violencia y adoptar las transmitidas por medio de los programas de televisión. De hecho, los efectos de imitación llevan en cierta forma implícita la idea de la existencia de efectos deshinibidores.

Con el objeto de diferenciar estos dos tipos de efectos, el término *desinhibición* se ha utilizado en aquellos casos en los que la conducta violenta desarrollada por el niño forma parte de su personalidad con anterioridad a la investigación. Así pues, cuando los científicos hablan de un efecto de desinhibición se refieren al hecho de que, después de que el niño haya visto violencia en la televisión, desarrolla conductas agresivas –aprendidas anteriormente– con más frecuencia, más tiempo o más intensamente. Es decir, el niño poseería ya ciertos rasgos de agresividad en su personalidad y la televisión provocaría que desaparecieran las posibles normas que inhiben el desarrollo de la conducta agresiva ante determinadas circunstancias.

La teoría de los efectos de desinhibición de los programas violentos de la televisión presenta, no obstante, diferencias con la teoría de los efectos de imitación. Así, mientras que Bandura habla de que los modelos que aparecen en la televisión sirven para que los niños adquieran un conocimiento sobre ciertas conductas hasta entonces desconocidas, que pueden luego ser puestas en práctica, Berkowitz defiende la teoría de la desinhibición. Según Berkowitz (1965), la clave de los efectos está en la estimulación de la conducta violenta. Es decir, el niño habría adquirido previamente el conocimiento necesario para saber cómo actuar violentamente, siendo la función de la televisión la de proporcionar el tipo de información que liberaría o estimularía esa conducta violenta hasta entonces reprimida. Es decir, la televisión desinhibiría las normas sociales de conducta del niño. Así, Berkowitz y Rawlings (1963, p. 406) opinan que "... las personas que ven violencia bajo determinadas condiciones y que llegan a disminuir sus inhibiciones contra las respuestas agresivas, ven aumentadas, como consecuencia de ello, las probabilidades de comportarse de forma agresiva".

De esta manera, en los años 60, casi al mismo tiempo que Bandura estudiaba los efectos de imitación, Berkowitz (1965) diseñó un estudio para analizar cuál de los dos posibles mecanismos (desinhibición o catarsis –que abordaremos a continuación–) tenían más probabilidades de ponerse en marcha como efecto de la violencia proyectada en televisión. En este estudio, Berkowitz mostró a un grupo de niños un fragmento de la película El Campeón, en la que se incluía una escena de una pelea brutal.

Antes de ver la película, los encargados del experimento tenían como misión enfadar y poner de mal humor a algunos de los sujetos componentes de la muestra. Tras la proyección, se les dió a estos la oportunidad de agredir al mismo experimentador que anteriormente les había insultado. Según la teoría de la desinhibición, los sujetos enfadados deberían exhibir una conducta más violenta que aquellos otros que no fueron enfadados previamente o que no vieron ninguna película.

Además, Berkowitz también se interesó por observar hasta qué punto las *justificaciones* dadas al uso de la violencia establecían una diferencia en las respuestas de los sujetos ante el estímulo. Así, previa a la exposición a la película, se explicó a la mitad de los componentes de la muestra, que la violencia empleada en la escena estaba *justificada*, es decir, que el hombre que era golpeado se ganó lo que se merecía. A la otra mitad se les informó de que los golpes eran *injustificados.*

Las conclusiones de Berkowitz en ambos estudios le llevaron a confirmar la existencia de mecanismos de influencia desinhibitorios. Los niños que habían visto la película violenta presentaban una conducta más hostil y agresiva hacia aquellos individuos que les habían enojado y puestos de mal humor antes del experimento, que aquellos otros niños que no habían visto este fragmento de película. Así se llegó a la conclusión que ver violencia en televisión puede producir efectos desinhibitorios, especialmente, entre aquellos individuos que están previamente alterados o enfadados o entre aquellos en los que los instintos de agresividad forman parte de su carácter.

Por otro lado, otra de las conclusiones más sorprendentes de este estudio está relacionada con la variable *justificación*. Es decir, aquellos niños a los que se les dijo que la violencia de la película estaba justificada mostraron ser, posteriormente, los más agresivos de todos. Esta conclusión es importante en tanto que gran cantidad de la violencia aparecida en televisión está *justificada.* Por ejemplo, la violencia de los buenos (que es normalmente premiada) contra los malos (Berkowitz, 1965, 1969, 1971, 1974; Geen, 1976).

Efectos de reducción

Por otra parte, cabe también la posibilidad de que la violencia de la televisión sirva como vía de escape de los instintos agresivos que todos llevamos dentro. A continuación, estudiaremos un grupo de efectos conductuales de la violencia en televisión relacionado con este fenómeno: los efectos de reducción. Si bien la mayoría de las investigaciones y teorías desarrolladas sobre la violencia de la televisión creen que este medio provoca conductas agresivas en el receptor, las teorías sobre los efectos de reducción defienden todo lo contrario. Es decir, después de ver esta violencia, el efecto inmediato que se produce es una reducción de la conducta agresiva por parte del receptor. Veamos una de las principales teorías que tratan los efectos de reducción aplicadas a la audiencia infantil: la teoría de la catarsis.

En efecto, la hipótesis de la catarsis aplicada a la televisión significa que ver violencia en este medio provoca una disminución de la agresividad potencial que hay dentro de las personas. Es decir, se trata de una forma de desahogar sus instintos violentos mediante la visualización de las conductas violentas de otros, de manera que, después de ver esos programas, los miembros de la audiencia se comportan de

forma menos agresiva en su vida real. Esta hipótesis mantiene, igualmente, que cualquiera puede expulsar sus impulsos agresivos a través de experiencias catárticas indirectas. Aunque se considera que la catarsis ha caído en desuso, en la actualidad continua levantando diversas críticas entre los investigadores de los efectos.

Así, los investigadores sugieren que si tal descarga de sentimientos hostiles en verdad ocurre, este fenómeno quedaría probablemente restringido a determinados individuos que responden a unas características concretas. La catarsis ha llegado a concebirse teóricamente como una dimensión más de las habilidades individuales, habilidades entre las que se incluirían la fantasía, los sueños y la imaginación de cada persona (Copelan y Slater, 1985). Estas facultades mentales no están igualmente desarrolladas en todos los sujetos. Así, por ejemplo, algunos individuos, gracias a su imaginación, tienen una mayor predisposición a cambiar su estado de ánimo hacia sentimientos más positivos, lo que puede significar la reducción de la probabilidad de actuar agresivamente; este es el caso de los niños. Los menores se encuentran mejor preparados para liberarse de sus sentimientos negativos a través de las películas o los programas de televisión.

La mayoría de las conclusiones alcanzadas en el terreno de la catarsis y en relación con la forma en que la audiencia más joven responde a los estereotipos de violencia de la televisión ha derivado del trabajo de Feshbach (1963). En los años 50 y 60, este autor fue el primero en verificar la hipótesis de que los individuos pueden descargar sus impulsos agresivos a través de su fantasía y mediante la visualización de programas de contenido violento (sus estudios se realizaron mediante condiciones controladas de laboratorio). Más tarde, al comienzo de los 70, Feshbach y Singer (1971) pudieron verificar de nuevo su hipótesis y confirmar sus primeros resultados al observar una reducción en las tendencias agresivas de los más jóvenes. En esta ocasión, la investigación se llevó a cabo en condiciones más naturales y después de que los niños fueran animados a ver programas de televisión de contenido principalmente violento.

En este estudio, la muestra estaba formada por unos 600 niños cuya dieta televisiva había sido manipulada a lo largo de seis semanas. Durante este período, a algunos de estos niños se les había mostrado un mínimo de seis horas semanales de programación violenta, mientras que los otros había sido expuestos a programas principalmente no violentos. Diariamente se anotaba la conducta de los sujetos en una escala de valores. Así se llegó a la conclusión de que los niños que habían visto principalmente programas no violentos presentaban niveles más altos de agresión física contra sus amigos que aquellos que vieron programas de contenido violento. También se pudo observar, por ejemplo, que los niños que habían visto programas no violentos se peleaban al menos dos veces más que los otros niños y tenían más probabilidades de provocar estos enfrentamientos.

Este estudio ha recibido críticas a la vez que ha sido el punto de partida de otros investigadores que han intentado replicar la investigación utilizando condiciones similares a las de Feshbach y Singer, si bien sus conclusiones no han coincidido con las alcanzadas por estos autores, fundamentalmente, por tres razones:

1. El principal problema con el que se encontraron los investigadores fue el desconocimiento de la cantidad de violencia que pudo haber existido en los programas no violentos. De hecho, programas que otros investigadores han etiquetado como violentos (como pueden ser los dibujos animados), Feshbach y Singer los incluyeron dentro de la dieta de televisión no violenta.

2. Otro de los obstáculos a la hora de intentar repetir el estudio fue el desconocimiento de las condiciones en que cada niño veía la televisión.

3. Finalmente, hubo quejas entre los niños que vieron la programación no violenta de televisión porque no se les permitía ver algunos de sus programas favoritos. La frustración causada por prohibírseles ver los programas que le gustaban y que veían normalmente, pudo haber contribuido a un aumento de la agresividad en estos niños.

No obstante, y a pesar de estas críticas, otras investigaciones como las realizadas por Noble (1975), han conseguido demostrar que la conducta de los niños después de haber visto películas de violencia en la televisión no era más agresiva en sus posteriores juegos o interacciones con otros niños; de hecho, en ocasiones, las representaciones violentas de la televisión les animaban a jugar utilizando más su imaginación y menos los actos agresivos. También se ha podido observar que las imágenes de violencia –no reales– proyectadas en la pequeña pantalla animaban a los niños a relacionarse más con otros niños a la vez que a ser menos hostiles en sus relaciones; por su parte, las representaciones violentas más reales, especialmente cuando aparecían en pantalla las consecuencias de la violencia para la víctima, tenían como resultado un incremento de las tendencias agresivas de los niños.

Así pues, la violencia real (el programa que se seleccionó para el estudio fue un combate de boxeo) hizo que tanto los niños agresivos como los no agresivos se comportaran de manera más violenta, especialmente, cuando jugaban con otros niños. Sin embargo, la violencia que Biblow calificó como no real (en este caso, una película del Oeste) hizo que los niños que con anterioridad habían dado muestra de desarrollar una conducta agresiva utilizaran juegos más imaginativos.

Además de la imaginación, la habilidad para utilizar su fantasía o soñar despierto pueden ser la base de las diferencias entre los niños y sus respuestas a la violencia de la televisión. De hecho, aquellos niños que tienen más desarrollada su capacidad de soñar despiertos suelen tener una mayor capacidad para reinterpretar sus sentimientos agresivos y utilizar su fantasía para producir un cambio de humor en ellos mismos, reduciendo así la posibilidad de mostrar exteriormente una conducta agresiva.

Con el fin de comprobar esta hipótesis, Biblow (1973) trató de comparar las reacciones de los niños tanto ante películas violentas como ante películas no violentas. Los niños que configuraban la muestra se diferenciaban por sus niveles de imaginación o posibilidad de poner en marcha su fantasía. Una vez más, la técnica que se utilizó fue la de molestar a los niños antes de la exposición a la televisión, interrumpiéndoles mientras éstos construían un juguete. El paso siguiente fue el de visualizar, en primer lugar, una película de violencia; posteriormente, una de no violencia; y, por último, no ver ninguna. Al término de cada una de las proyecciones, se llevó a los niños a una habitación con juguetes, algunos de los cuales podían ser utilizados para jugar de forma agresiva. Se observó la conducta de los niños durante diez minutos y se tomó nota de su comportamiento en este tiempo.

Los resultados mostraron que los niños que presentaban una mayor facilidad para soñar despiertos presentaban significativamente menos agresividad en sus juegos, tanto después de haber visto la película de violencia como después de haber visto la de no violencia. Curiosamente, la agresividad observada fue mayor cuando los niños no vieron ninguna película. Asimismo, entre los niños que no eran soñadores, el material cinematográfico observado no produjo diferencia alguna en su conducta.

Por otra parte, los niños que presentaban una gran capacidad para poner en marcha su fantasía parecían ser capaces de reducir sus sentimientos de enfado e ir sintiéndose mucho mejor mientras veían secuencias de películas tanto violentas como no violentas. Así pues, esta investigación despierta algunas dudas acerca de la creencia popular de que la violencia en televisión sea perjudicial para todos los niños; es más, en el caso de los niños que tienen gran imaginación, los efectos de este tipo de programas pue-

den ser incluso beneficiosos. Tanto los programas de televisión violentos como los no violentos pueden ser una fórmula de que los niños reduzcan sus sentimientos de enfado. No obstante, no podemos olvidar algo muy importante, y es que estos efectos positivos de ver violencia en la televisión tan sólo se pueden aplicar a aquellos niños que desarrollan su fantasía de forma activa y regular. Los niños con bajos niveles de actividad imaginativa no son capaces de dejar a un lado sus sentimientos agresivos mediante la exposición a la televisión y sí pueden, por el contrario, reaccionar de manera más agresiva o violenta después de la exposición. Así pues, podemos concluir que el mismo programa de televisión puede tener resultados positivos o, por el contrario, perjudiciales dependiendo de las características individuales de los niños y de sus habilidades para utilizar la televisión de forma que les ayude a mejorar sus propios sentimientos.

En este sentido, Feshbach (1976) propone una serie de actividades que nos permitirían avanzar más en este campo de la catarsis referido, especialmente, a la posibilidad de que la televisión pueda reducir los deseos de agresividad de los niños mediante la utilización de su imaginación:

1. Examinar más de cerca las relaciones entre fantasía o imaginación y las reacciones ante los diversos tipos de programas televisivos.

2. Conocer la cantidad de niños que tienen lo suficientemente desarrollada su capacidad imaginativa, de forma que se pueda utilizar la televisión de una forma constructiva y así controlar sus emociones negativas y sus conductas.

3. Desarrollar investigaciones que muestren hasta qué punto los individuos se diferencian en su capacidad imaginativa.

En la misma línea, ya en los años 80, aparecieron nuevos argumentos acerca de la importancia que tiene la imaginación o la fantasía de los niños a la hora de hablar de los efectos negativos de la violencia de la televisión (Copeland y Slater, 1985; Feshbach, 1986). Esta capacidad imaginativa puede manifestarse en los niños a través de conductas creativas, fantasías o sueños. De este modo, el niño soñador puede refugiarse en su fantasía cuando se enfrenta a problemas o situaciones frustrantes, mientras que al menos soñador le puede resultar imposible hacerlo, quedando así limitado a expresar su enfado a través de la agresión. Se sabe que los niños que tienen desarrollada la capacidad imaginativa pueden reducir sus sentimientos de agresividad, imaginándose situaciones catárticas tanto violentas como no violentas, como pudieran ser el triunfo en el colegio, en citas con las chicas, etc.

En líneas generales, podemos concluir que la violencia de la televisión despierta ciertas conductas violentas en los niños que se ponen de manifiesto, especialmente, en sus relaciones sociales y en sus juegos. Si bien, como hemos presentado, existen estudios que han intentado demostrar que la violencia de la televisión es una vía de escape de la violencia individual, cabe decir que en la actualidad estas investigaciones carecen de excesiva credibilidad y se abren paso, sin duda alguna, aquellas que demuestran que la violencia de la televisión despierta el interés de los niños por comportarse como los modelos que aparecen en la pequeña pantalla, es decir, interés por actuar de manera violenta, obviando o desconociendo las consecuencias reales de sus conductas.

1.2.3. *Los efectos emocionales o afectivos de la violencia televisiva en la infancia*

Los niños se encuentran especialmente indefensos ante los efectos que pueden provocar la violencia emitida en televisión ya que pierden progresivamente sensibilidad ante la cantidad de agresiones físicas o verbales que ven todos los días y durante horas en la pequeña pantalla, de tal forma que al llegar a la

edad adulta, pueden haber quedado insensibilizados hacia determinadas formas de violencia. En este sentido, los principales efectos de naturaleza emocional o afectiva que han merecido la atención de los científicos han sido los efectos de desensibilización y estimulación o excitación, que abordaremos a continuación. No obstante, en primer lugar, nos gustaría ocuparnos en profundidad de dos componentes esenciales de estos efectos provocados por la televisión, es decir, la emoción y la empatía, aspectos fundamentales para comprender la influencia afectiva de determinados contenidos televisivos.

La emoción

Nosotros no podemos observar emociones directamente; es decir, no vemos la ira o escuchamos la satisfacción. Más bien vemos conductas violentas y sentimos el enfado; escuchamos risas y sentimos felicidad. Las emociones en sí mismas son estados internos y deben ser asumidas o interpretadas a raíz de la conducta que las refleja. No obstante, en ocasiones ocurre que tales conclusiones no están garantizadas. Es decir, podemos ver a alguien llorar por una película de la televisión y concluir que está triste por lo que ocurre en el film; pero la realidad puede ser muy diferente y el llorar no refleje emoción alguna sino que sea una consecuencia de algún problema ocular.

Sin embargo, sí es un hecho que las emociones son parte importante de la percepción de determinados programas de televisión. Aquello que la audiencia experimenta o siente mientras ve programas de deportes, películas de aventuras, telenovelas, juegos, etc., es una parte esencial de la experiencia psicológica de la televisión. Si el aspecto emocional estuviera ausente, se perdería una parte importante de esta experiencia; un ejemplo de ello lo podemos encontrar en el hecho de ver un partido de fútbol sin importar quién gane.

Para Zillmann (1983), podemos hablar de dos componentes esenciales de la emoción: el fisiológico y el cognitivo. Respecto al primero, cuando se estimula a los individuos, se ha observado que se producen ciertos cambios en sus cuerpos, tales como una aceleración del corazón o cambios en la piel. Respecto al componente cognitivo, los receptores también piensan sobre sus propios sentimientos y les atribuyen causas e interpretaciones a los mismos. Por ejemplo, si alguien se siente muy emocionado después de haber tenido una oferta de trabajo, la interpretación del estado corporal sería diferente que si se hubiera tomado diez tazas de café o si hubiese escapado de un ladrón que intentaba atracarle amenazando con una pistola. Así, podríamos decir que las emociones son un producto tanto de nuestro estado corporal como de nuestra interpretación cognitiva de ese estado.

Lo que ocurre en el caso de la programación violenta de la televisión es que ver una película de crímenes en la pantalla, por ejemplo, permite experimentar algunas de las emociones sentidas por los personajes sin que el receptor se exponga a ese peligro físico. Así, se puede llegar a ser estimulado de forma segura mediante estas experiencias indirectas. Según Tannenbaum (1980), si esas situaciones se experimentaran realmente en la vida diaria, el peligro o la situación en sí podría sobrepasar los aspectos positivos y no parecerían tan divertidos como los son en la televisión. De hecho, el aspecto emocional sería significativamente diferente.

Es interesante el hecho de que los niños puedan aprender de la televisión a cómo tratar las emociones, positivas o negativas, que ellos sientan en distintas situaciones. En un caso extremo, si la televisión regularmente emite imágenes y programas en los que los hombres expresan sus sentimientos de frustración mediante la violencia con las mujeres, los niños pueden aprender que estas formas antisociales de tratar con estos sentimientos son aceptables.

La empatía

Cuando tenemos la "habilidad de comprender y sentir lo que otros sienten" (Myers, 1992, p. 641), experimentamos empatía. La empatía puede ser vista como una identificación emocional, y sin duda, es un factor muy importante en el entretenimiento ofrecido por la televisión. Los miembros de la audiencia se divertirán más con una comedia si pueden compartir o sentir lo que los personajes sienten.

Respecto a la empatía, podemos hablar de dos niveles: el nivel cognitivo y el nivel emocional. La empatía cognitiva implica la habilidad de tomar la perspectiva de otro. Por su parte, la empatía emocional responde simplemente a un estado puramente afectivo. Más recientemente, se ha hablado de la empatía como un fenómeno de cierta complejidad y compuesto por varios factores que llegan a interactuar (Zillmann, 1991). Así, uno de los factores puede anular a otro que predominaba en principio. Por ejemplo, la respuesta natural ante la víctima de la violencia en una noticia o en unos dibujos animados es la de empatía con ese sujeto.

Sin embargo, esto puede ser anulado por una respuesta menos empática a la siguiente noticia, anuncio o dibujo animado que le siga inmediatamente. Así, lo que podría de otra forma evocar considerable empatía no lo hace. Este hecho podría, en parte, explicar por qué es tan difícil llegar a ser captado emocionalmente en una película con interrupciones para los anuncios.

A continuación y como hemos comentado al comienzo del apartado, veremos los dos principales efectos de carácter afectivo provocados por la violencia de la televisión en los niños: a) La desensibilización; y b) La estimulación o excitación.

Efectos de desensibilización

La teoría de la desensibilización ante la violencia parte de la base de que ver una y otra vez escenas de violencia en la televisión conduce a una reducción de las respuestas emocionales ante la violencia en la pantalla por parte de los receptores y un aumento de la aceptación de esta violencia en la vida real. En segundo lugar y con respecto a la audiencia más joven, esta teoría parte del hecho de que los niños, después de la exposición continua a programas de contenido violento, llegan a acostumbrarse a la violencia de estos programas. Como consecuencia de ello, las situaciones de violencia consideradas como *normales* en la pequeña pantalla, despiertan progresivamente menos interés o estimulación en este segmento de la audiencia de modo que se produce un aumento en la demanda de formas cada vez más extremas de violencia que les satisfagan, al tiempo que los niños se van *inmunizando* ante la violencia que ven en la vida real.

Entre los estudios realizados para verificar la existencia de estos efectos de desensibilización se encuentra el de Drabman y Thomas (1974), quienes analizaron la influencia de la violencia de la televisión en los niños de una determinada edad tras ser testigos de una pelea real entre dos niños. El objetivo era observar si los niños serían capaces de avisar a un adulto para que pusiera fin a la pelea. En el estudio, se pudo concretar que los niños que habían sido expuestos a la violencia de la televisión acudían en menor número a pedir la ayuda de un adulto por lo que se concluyó que la violencia de la televisión verdaderamente desensibiliza al niño ante la violencia real. De hecho, los niños que vieron la película violenta fueron los más tolerantes con la conducta agresiva de sus compañeros comparados con aquellos que no vieron ninguna película o con aquellos a los que se les proyectó una película de contenido no agresivo.

En un estudio de Thomas, Horton, Lippincott y Drabman (1987), realizado con el propósito de verificar los efectos de desensibilización, se introdujo como novedad el elemento *estimulación*. Se expuso tanto a niños y niñas (entre 8 y 10 años) como a adultos (hombres y mujeres) a un programa violento no real y a una serie de deportes no violenta. Posteriormente, vieron unos minutos de una película cuyo contenido incluía escenas de violencia real. Los resultados pusieron de manifiesto que, con la excepción de las mujeres adultas, los sujetos que inicialmente habían visto la película agresiva se alteraron menos por las escenas reales de violencia presentadas posteriormente que aquellos sujetos que habían visto la serie deportiva.

Así pues, las conclusiones obtenidas a raíz de los comportamientos de los niños y adultos se aceptaron como una clara evidencia de que la exposición a escenas de violencia no real tiende a reducir el impacto de la violencia real por lo que la audiencia puede perder de vista la verdadera dimensión de los actos violentos como consecuencia de tal exposición.

No obstante, hemos de indicar que los efectos de desensibilización tan sólo suelen producirse después de repetidas exposiciones a dicho contenido violento, por lo que el estudio de Thomas, Horton, Lippincott y Drabman no ha quedado exento de crítica en tanto que analiza tan sólo los efectos o reacciones que se producen tras una sola exposición.

Así, Cline, Croft y Courrier (1988) realizaron una investigación en la que trataron de solventar los problemas relacionados con una única exposición seleccionando a aquellos niños que pasaban un gran número de horas delante del televisor. De este modo, se seleccionó a un grupo de niños (entre 5 y 14 años) –entre los que se encontraban tanto aquellos que veían muchas horas de televisión como aquellos otros que veían muy poca–, y se les mostró una película de contenido violento. En este estudio, se concluyó que aquellos niños que veían mucha televisión eran menos sensibles ante la violencia que aquellos otros que veían muy poca, conclusión que los investigadores consideraron que verificaba la hipótesis de que existe un proceso de desensibilización ante la violencia en aquellos individuos que pasan mucho tiempo viendo la televisión.

Thomas (1992) utilizó una técnica similar en un segundo análisis, confirmando la relación existente entre la cantidad de programas de televisión consumidos regularmente y la intensidad de las reacciones emocionales ante los contenidos violentos. Bjorkqvst y Didrikkson (1985) también han demostrado que existe una disminución significativa de las reacciones emocionales o afectivas de los niños que ven una película violenta de corta duración después de ser expuestos a una película más larga.

En definitiva, todos estos estudios constituyen una base científica lo suficientemente significativa como para poder afirmar que la violencia de la televisión desensibiliza a la infancia ante la violencia, no solo la que se proyecta en la pequeña pantalla, sino también la que puede verse en la vida real. Se produce, pues, una disminución de las reacciones afectivas de los más jóvenes así como un creciente y continuo desinterés por las escenas presentadas.

Efectos de estimulación o excitación

Diversos estudios han llegado a la conclusión de que los estados de gran estimulación o excitación en el niño incrementan las posibilidades de que éste se comporte de manera violenta. A su vez, dichos estudios defienden que la violencia que se presenta en la televisión sirve bien para incrementar o bien para perpetuar esos niveles de excitación. Entre estos estudios encontramos los realizados por Geen y ONeal (1969) quienes han demostrado que el incremento de la estimulación o excitación de un sujeto

aumenta la probabilidad de una conducta violenta en el mismo. La excitación resultante de la violencia televisiva provoca, por tanto, que los niños se comporten con mayor agresividad.

De igual forma, según se ha puesto de manifiesto en una interesante investigación de Huston, Fox, Green, Watkins y Whitaker (1981), las acciones de los personajes del programa visualizado en combinación con las características formales del mismo constituyen una importante fuente de estimulación para el niño. En este estudio se ha comprobado que en los programas clasificados como de *poca acción-poca violencia*, existe una menor tendencia de los niños hacia el comportamiento agresivo posterior, haciéndose patente un mayor desarrollo de juegos altamente creativos. Esto no ocurría, sin embargo, en aquellos programas en los que se combinaban las condiciones de *mucha acción-mucha violencia.*

En el estudio realizado por Josephson (1987), se ha podido observar que, una vez que se incrementa el nivel de estimulación o excitación del niño, los juguetes y otros materiales existentes en su ambiente desempeñan un papel muy importante para que el joven ponga en marcha una conducta violenta. Así, los niños que destacaban por tener una personalidad agresiva, mostraban también una conducta más agresiva tras ver violencia en la televisión y después de habérseles mostrado en la realidad ciertas alusiones (juguetes, por ejemplo) relacionadas con esta violencia. Esto no ocurrió, sin embargo, en aquellos niños que habían visto un programa violento pero a los que no se había mostrado objetos relacionados con la violencia.

En otro estudio similar realizado por Potts, Huston y Wright (1986), se observa de nuevo cómo la presencia de juguetes violentos tras la exposición provoca una conducta más violenta en el niño. En este caso, la presencia de juguetes que connotan violencia tras la exposición televisiva, demostró que la conducta agresiva desarrollada por los niños había sido activada por la alusión a la violencia que provocaban los juguetes.

Es interesante analizar llegados a este punto la diferencia que establecen Greer, Potts, Wright y Huston (1982, p. 611) entre la teoría de la excitación y la teoría de la imitación, al considerar que "la estimulación puede incrementar las posibilidades de desarrollar una conducta que es diferente, en cierta manera, a la conducta mostrada por el modelo". Es decir, de acuerdo con estos investigadores, la estimulación es un factor de motivación proveedor de la energía que será utilizada posteriormente en función de la incidencia de las distintas variables individuales, ambientales o circunstanciales. De hecho, cuanto más se aproximen estas circunstancias individuales de la vida real a las vistas en televisión, más posibilidades existen de que el individuo se comporte violentamente, según lo que ha visto en la pequeña pantalla.

Una vez más, hemos podido comprobar que existe una importante base científica que confirma la existencia de efectos de carácter emocional o afectivo en la infancia provocados por la violencia de la televisión. Conviene destacar que algunos de estos efectos, como los de desensibilización, se ponen de manifiesto a largo plazo y que será la continua exposición al medio la que provocará tales consecuencias. Estos efectos pueden alcanzar una dimensión dramática ya que televisión ha propiciado que algunos menores, además de jugar, consideran un fenómeno cotidiano contemplar muertes violentas.

Los efectos cognitivos de la violencia televisiva en la infancia. La teoría del aprendizaje observacional

En los últimos años, los efectos cognitivos son los que han despertado un mayor interés de los investigadores, especialmente, por la repercusión que los programas de contenido violento, real o ficticio, tienen en el desarrollo intelectual de la audiencia en general y de la más joven en particular. En este aspecto, son sin duda los defensores del *aprendizaje observacional*, como veremos a continuación, los

que más han destacado en el campo de los efectos cognitivos provocados por la violencia de la televisión en los niños.

Para empezar a hablar de la teoría del aprendizaje observacional, conviene aclarar que, a diferencia de otras teorías cuyo interés se centra en los efectos a corto plazo, –especialmente aquellas relacionadas con los efectos conductuales de la programación violenta de televisión– la teoría del aprendizaje observacional o también denominada *teoría social del aprendizaje* trata de arrojar algo de luz sobre los efectos a largo plazo. Esta teoría nos proporciona un punto de vista diferente sobre el desarrollo y regulación de la conducta agresiva de los receptores. Asimismo, la teoría social del aprendizaje es expresamente una teoría cognitiva que pone gran énfasis en el procesamiento cognitivo de la información. Esta teoría no solamente sirve para explicar el efecto de la violencia televisiva en las conductas agresivas sino que también arroja un poco de luz sobre otros tipos de efectos como los cambios en las actitudes, los efectos en la percepción de la realidad, etc.

De acuerdo con la teoría social del aprendizaje, la agresión es una forma de conducta que, como la mayoría de las otras formas de conducta, es aprendida. Uno aprende a través de las actividades que desarrolla, si bien resulta más fácil aprender mediante la observación. De acuerdo con Bandura (1973, 1977), la conducta social de un niño está significativamente determinada por la forma en que otros se comportan; es decir, un niño aprende observando. Así pues, el planteamiento inicial de la teoría del aprendizaje observacional es demostrar cómo la conducta social de los receptores (observadores) se ve afectada por la observación de la conducta de otros.

Desde el punto de vista de la teoría del aprendizaje observacional, el niño no está rodeado de personas sino de ejemplos. Desde este punto de vista, pues, el mundo del niño está compuesto de **modelos.** Así pues, esta teoría se demuestra en la práctica cuando el niño se comporta de acuerdo con los ejemplos ofrecidos por los modelos. El encuentro, esa fusión entre el niño y el modelo se denomina *modeling* o modelaje. Los primeros modelos con los que se encuentra el niño están en su ambiente más cercano. Es el denominado *live modeling* o modelaje vivo. Pero el niño también se encuentra con modelos en un medio como la televisión, los cuales constituyen los denominados *symbolic models* o modelos simbólicos. Esta última es la forma de modelar más importante en el contexto que nos interesa estudiar.

Cabe establecer una clara distinción entre el aprendizaje (adquisición) y la exhibición real (realización) de esa conducta. Viendo la televisión, un niño puede aprender nuevas formas de conducta. Sin embargo, que el niño ponga en práctica lo que ha aprendido (realización de la conducta) es otra cuestión. Esta distinción es particularmente importante porque el aprendizaje de la conducta está regulado por mecanismos diferentes de los que regulan la realización de la conducta aprendida.

En el caso del aprendizaje que el niño puede tener a través de la televisión, con independencia de que la conducta presentada en el modelo sea o no premiada, el niño aprende algo de esa conducta, cualesquiera que sean las consecuencias para el modelo.

De acuerdo con la teoría social del aprendizaje, la observación de modelos en la televisión puede tener principalmente tres efectos sobre el niño: a) Puede dar lugar al aprendizaje de nuevas formas de conductas; b) Puede debilitar las inhibiciones del niño (desinhibición) o fortalecerlas. En este caso, la conducta en cuestión está ya presente en el repertorio conductual del niño; y c) Puede facilitar la conducta social, en cuyo caso, la conducta socialmente aceptable de los otros es aprendida para realizarla tal y como es percibida por el sujeto.

Bandura (1973) define cuatro subprocesos que se encuentran mutuamente relacionados y que juegan un papel importante en el aprendizaje observacional:

a) En primer lugar, el aprendizaje observacional presupone procesos de atención, es decir, el aprendizaje no ocurre automáticamente sino que se debe prestar atención a los modelos de conducta que aparecen en la televisión y distinguir sus características más sobresalientes. El niño observa selectivamente y lo que observa está determinado ampliamente por las propias características del niño. Las preferencias del receptor y las características del modelo son las que dirigen la atención del sujeto. Por último, es importante estudiar si lo que se observa tiene una relevancia funcional para el receptor o no, es decir, si de alguna forma puede serle de utilidad en su vida.

b) Sin embargo, la observación atenta no es suficiente. Lo que se observa debe conservarse porque si se olvida, no puede tener ningún efecto. El segundo subproceso del que habla Bandura, denominado proceso de retención, es, pues, igualmente necesario. Se facilita la retención si lo que se observa se mantiene posteriormente en forma de imágenes claras en la mente del receptor. Además, es de gran importancia el hecho de que el niño pueda o no expresar en palabras lo que ha visto, ya que así será más fácil de recordar para él. Bandura ve esta práctica mental como una forma de no olvidar lo que ha sido aprendido.

c) Que el niño mantenga en la memoria lo que ha aprendido no quiere decir sin embargo, que sea capaz de poner en práctica lo que observa. Tal capacidad requiere normalmente de ciertas habilidades físicas y mentales. Sin ellas, es imposible poner de manifiesto aquello que se tiene almacenado en la memoria. A este tercer subproceso Bandura lo denomina *proceso de reproducciones motoras.*

d) Pero, incluso cuando uno es capaz de poner en práctica las conductas observadas, esto no quiere decir que vaya a producirse inmediatamente una imitación de la conducta. Antes de que esto ocurra, debe entrar en marcha un *proceso de reforzamiento y motivación.* Este cuarto subproceso depende ciertamente de cómo el propio modelo ha sido transmitido. Es decir, si la conducta tiene un final feliz, entonces el modelo tiene un mayor efecto de contagio. El niño piensa en las consecuencias; si prevé sanciones negativas, el niño no se mostrará particularmente ansioso por seguir el ejemplo; sin embargo, si cree que tendrá consecuencias favorables, se mostrará más inclinado a poner el ejemplo en práctica.

No obstante, Bandura (1973) no sugiere que el niño copie automáticamente las conductas que ve en la televisión. Antes de que tenga lugar tal imitación, toda una variedad de elementos pueden interferir en este proceso. En primer lugar, el niño puede mostrarse totalmente indiferente a la conducta del modelo en cuestión, simplemente, porque no ve una relación entre esa conducta y su propia existencia. En segundo lugar, el niño puede no aprobar la forma en que se comporta el modelo. Y aunque estas formas conductuales sean percibidas, pueden perderse en una representación simbólica inadecuada en la memoria del niño o por la falta de práctica mental del propio sujeto. Por último, el niño puede no estar simplemente preparado para poner en práctica lo que ha visto en televisión.

Así pues, la observación de modelos en los programas de contenido violento no supone la puesta en práctica inmediatamente de una conducta agresiva por parte del receptor. Entre otras cosas, esto depende de la forma en que los niños perciben los programas violentos. Por tanto, siguiendo la teoría del aprendizaje observacional, ver programas de contenido violento puede incitar o influenciar la puesta en

marcha de conductas agresivas en los casos en que estos programas incluyan en sus contenidos los siguientes elementos: a) Indicaciones de cómo actuar agresivamente (acumulando nuevos patrones de conducta agresiva); b) Indicaciones para poner en marcha las conductas más apropiadas en cada situación particular (qué tipo de conductas son premiadas y cuáles castigadas); c) Sugerencias de nuevas ideas; y d) Elementos que provoquen la estimulación o excitación emocional, especialmente, provocaciones violentas.

Pero los efectos de la violencia en televisión no concluyen en estas teorías. Como Hearold (1986, p. 111-112) explica "los efectos antisociales de la televisión abarcan desde el espíritu materialista que despierta en los receptores hasta el desarrollo de una conducta agresiva física y verbal, pasando por un deseo de utilizar la violencia en diversas ocasiones o de actuar en contra de las leyes sociales(...)".

No obstante, cualesquiera que sean las conclusiones a las que hayan llegado los investigadores en los estudios más recientes sobre la relación entre violencia televisiva y la conducta agresiva de los niños, ninguno de ellos ha argumentado que ver muchas horas de violencia en la pequeña pantalla conduce a un desarrollo normal de las conductas de los niños. En la actualidad, existen pocas evidencias que sustenten la hipótesis de la catarsis; de hecho, la mayoría de los investigadores solicitan una reducción de la cantidad de violencia que se proyecta en la televisión ya que se considera altamente perjudicial para su audiencia más joven. Se anima incluso a los productores de televisión a que cambien las soluciones violentas de las tramas planteadas en sus programas por alternativas prosociales, que pueden tener mayores beneficios en la audiencia infantil. Ya que los niños, inevitablemente, utilizan la televisión como un medio de aprendizaje, al menos que consigan retener información de utilidad, normas y valores positivos y esenciales para un desarrollo social y cognitivo en el que la violencia no aparezca como una forma más de enfrentarse a la vida.

1.2.4. *Otros aportaciones de interés sobre los efectos de la violencia televisiva*

Los estudios sobre los efectos de la violencia de los programas de televisión en la audiencia infantil, tal y como hemos visto hasta el momento, se engloban, en su mayoría, dentro de los denominados efectos conductuales, afectivos y cognitivos. No obstante, existen otras investigaciones que, si bien su objetivo final es igualmente el de demostrar la influencia negativa de la violencia televisiva en los niños, la metodología utilizada o las conclusiones finales alcanzadas no nos han permitido incluirlos en alguna de las anteriores categorías. Sin embargo, debido al interés de sus aportaciones, e incluso, la originalidad de las mismas y las posibilidades de realizar nuevas investigaciones en esa misma línea, consideramos oportuno describir algunos de los más destacados.

Este es el caso de la investigación realizada por Eckman (1981). La muestra estaba formada por 30 niños y 35 niñas en edades comprendidas entre los 5 y 6 años de edad. Su estudio consistió, básicamente, en grabar en vídeo las expresiones faciales de los niños y niñas mientras veían la televisión. Eckman partía de la hipótesis de que las expresiones mostradas por los niños mientras veían violencia en la pequeña pantalla serían un reflejo de determinadas reacciones emocionales. De la misma forma, creía que los tipos de reacciones faciales estarían asociadas a posteriores conductas (potencialmente violentas). En definitiva, su objetivo final era demostrar que aquellos niños que expresaran facialmente felicidad o interés mientras veían la violencia en la televisión mostrarían un comportamiento más agresivo, que aquellos otros cuyas facciones hubieran demostrado tristeza, disgusto o miedo.

El análisis de los resultados permitió observar que las expresiones faciales mostradas durante el momento de ver violencia en la televisión predecían de hecho posteriores conductas agresivas, si bien, solamente en el caso de los niños y no en el de las niñas. La conclusión fue, pues, que no era la mera presencia de violencia en la televisiva la que permitía predecir posteriores comportamientos agresivos, sino que las respuestas emocionales de los niños a las mismas constituían un elemento clave para suponer una determinada conducta violenta tras la exposición.

Eckman apuntó que las diferencias entre niños y niñas se debía, fundamentalmente, a que la violencia mostrada en el programa estaba representada por actores masculinos y que no había actrices con las que las niñas pudieran identificarse o que les sirvieran de modelo de conducta. Además, otro factor a tener en cuenta sería el de la socialización de la mujer en relación con las actitudes hacia la violencia. Por último, Ekman consideró que deberían realizarse más estudios en esta línea, si bien se deberían tener en cuenta estas posibilidades, es decir, estudios que incluyeran protagonistas femeninos y tomaran en consideración los factores de socialización de las niñas respecto a la violencia.

Otro interesante estudio fue el realizado por Foulkes, Belvedere y Brubaker (1982) quienes analizaron si el hecho de ver violencia en la televisión antes de irse a dormir afectaba, es decir, reducía o incrementaba, los componentes de ansiedad, agresividad, placer o incluso, al propio colorido del sueño. Para realizar el estudio, después de llegar al laboratorio, los niños componentes de la muestra se colocaban, en primer lugar, sus ropas de dormir y se les conectaban electrodos en la cara y en diversas partes de la cabeza. Acto seguido veían programas de televisión, bien violentos o bien no violentos y se disponían a dormir. El procedimiento a seguir a continuación era el de despertar al sujeto después de diez minutos de rápido movimiento ocular, indicativo de que estuvo soñando durante ese tiempo. En ese momento, cada uno de los sujetos respondían a las preguntas de la encuesta y continuaba durmiendo.

El procedimiento se repitió hasta tres veces, con tres grupos de sujetos que se diferenciaban por el programa al que habían sido expuestos. El análisis de los resultados permitió observar que en cada ocasión, los sueños eran diferentes. Así, los resultados del primer experimento indicaron que los sueños, después de ver violencia en la televisión, eran más interesantes y más imaginativos. Sin embargo, en una repetición del estudio, los resultados mostraron que la exposición a la violencia en la televisión producía sueños menos imaginativos y estimulantes. Debido a este conflicto de resultados, se realizó una segunda réplica, cuyos resultados indicaban que no había diferencia en el contenido de los sueños, cualquiera que hubiera sido el contenido del programa (violento o no violento) que los niños hubieran visto antes de dormir. Por este motivo, una vez más, los investigadores expusieron la necesidad de realizar más estudios sobre este aspecto de los efectos de la violencia en televisión.

Años más tarde, Van der Voort (1986) sigue reclamando la necesidad de profundizar más en este campo de los efectos, ya que en uno de los estudios realizados en Suiza, la mayoría de los padres parecían de acuerdo a la hora de afirmar que, entre las principales objeciones para que sus hijos no vieran violencia en televisión se encontraban, en primer lugar que, además de asustar o atemorizar a sus hijos, estos programas les provocaban desvelos nocturnos con bastante frecuencia además de constantes pesadillas.

Otro de los efectos de la violencia en televisión de interés es el de la amnesia provocada por la exposición a determinados contenidos o imágenes televisivas. Loftus y Burns (1982; ver también Newhagen y Reeves, 1992) han sido los principales precursores de este tipo de efectos. En primer lugar, conviene explicar que, según distintas aportaciones de la ciencia médica, un daño físico al cerebro pue-

de tener como resultado una pérdida de memoria de hechos o situaciones acontecidas con anterioridad al impacto. Por ejemplo, el shock producido por un accidente de tráfico, puede producir en la víctima una situación de amnesia y, por lo tanto, no recordar las circunstancias anteriores al accidente; en otras palabras, es como si el cerebro no hubiese tenido el tiempo suficiente para *asimilar* la información.

Loftus y Burns han intentado demostrar que tal efecto puede también ocurrir a raíz del *shock* mental de ver violencia en la pantalla. Así, se expuso a los participantes en la investigación a dos minutos de película de un robo a un banco. En la versión violenta, los ladrones disparan en su huida a sus perseguidores hiriendo a un joven en la cara. El joven cae, apretándose la cara llena de sangre con sus manos. En la versión no violenta, las escenas se repitieron hasta el momento del disparo, en que la cámara volvió al interior del banco. Se pudo observar que aquellas personas que habían visto la versión no violenta recordaban el número que llevaba el joven en la camiseta mejor que aquellos otros que vieron la versión violenta, aunque se mostró la camiseta durante el mismo período de tiempo.

Sin embargo, un segundo estudio no consiguió corroborar estos primeros resultados sino que, por el contrario, demostró que el efecto se debía a la sorpresa o a lo inesperado del disparo. Por lo tanto, los resultados demuestran, una vez más, la necesidad de profundizar en los efectos de la televisión que hacen referencia a ciertos aspectos menos estudiados como es el caso de la amnesia provocada por la violencia emitida en la pequeña pantalla.

1.2.5. *Los dibujos animados y su influencia en el comportamiento agresivo infantil*

En diversas ocasiones, hemos hecho referencia a los dibujos animados como uno de los programas de televisión que contienen un mayor número de actos violentos y que, sin embargo, es también el que despierta mayor atracción entre los niños y se encuentra entre aquellos programas que los padres juzgan como menos dañinos para sus hijos. No obstante, la importancia de este género televisivo requiere un tratamiento en profundidad y es por ello por lo que a continuación, incluiremos algunos de los principales estudios relacionados con los efectos de estos dibujos animados en las conductas de la audiencia más joven, con el fin de demostrar que unos programas aparentemente inofensivos pueden perjudicar en uno u otro grado a su audiencia.

Así, encontramos el estudio realizado por Singer y Singer (1980), quienes observaron que los preescolares que veían con bastante frecuencia dibujos animados tales como *Corre caminos, El pájaro loco* o el propio *Tom y Jerry* eran los más agresivos en sus centros escolares. Esta investigación se realizó entre 200 niños teniendo en cuenta variables tales como la clase social, la edad, el sexo y los antecedentes agresivos. Los investigadores llegaron a la conclusión de que el número de horas de exposición a programas de este tipo predecía un comportamiento agresivo en los niños, en concreto, en aquellos que muestran con anterioridad a la exposición rasgos de una personalidad violenta.

Otro de los estudios que ve en la frecuente exposición a la televisión, especialmente, a los dibujos animados, un elemento clave para augurar una posterior conducta violenta en el niño es el realizado por Linne (1982) en Suecia. Así, se estableció una comparación entre aquellos niños de 5 y 6 años de edad que habían visto un 75% del total de capítulos de unos dibujos animados violentos, y aquellos otros niños de la misma edad que habían visto menos del 50% de esta serie. Los resultados pusieron de manifiesto, en primer lugar, que los niños que vieron más capítulos de los dibujos animados veían, en líneas generales, más horas de televisión que el otro grupo de niños, fenómeno que se repetía también con sus madres; en segundo lugar, estos mismos niños opinaban que la violencia era un modo, como cualquier otro,

de solucionar los problemas o conflictos personales en mayor número que los niños que veían menos dibujos animados.

No obstante, además de la importancia de una constante exposición a los dibujos animados en los posteriores efectos de los mismos en la audiencia, también se han realizado otros estudios en los que han tenido en cuenta otras variables tales como el género. Así, Hapkiewicz y Roden (1971), realizaron su estudio partiendo de la hipótesis de que los dibujos animados tenían importantes efectos en los comportamientos de niños y niñas durante sus juegos. Los resultados mostraron que las niñas, tras la exposición a los dibujos animados, compartían con mayor frecuencia sus juguetes con los niños. Así pues, los investigadores llegaron a la conclusión de que los dibujos animados de contenido agresivo podían afectar significativamente las conductas de los niños además de impulsar una conducta agresiva, no así en el caso de las niñas.

Otro de los estudios es el realizado por Ellis y Sekyra (1983), quienes asignaron al azar 51 niños y niñas de entre 6 y 7 años a tres grupos. El primer grupo vería un partido de fútbol; el segundo, unos dibujos animados agresivos; y el tercero, una película de contenido neutral. Se hizo una clasificación de las conductas en físicas y verbales, incluyendo otras subcategorías más amplias delineadas debajo de cada una. A raíz del estudio, se pudo observar que aquellos sujetos que vieron los dibujos animados agresivos fueron los que se comportaron, con diferencia, de manera más agresiva.

Uno de los aspectos más interesantes relacionados con los efectos de los dibujos animados y la conducta violenta de los niños es el tratado por Haynes (1978), quién ha planteado hasta qué punto los niños perciben los dibujos animados como violentos o como puro entretenimiento carente de violencia. El hecho de que un determinado programa se perciba como violento tendrá distintas implicaciones y consecuencias en la audiencia, en tanto que se es consciente de los actos y las repercusiones de los mismos sobre otras personas.

En el estudio, Haynes clasificó los dibujos animados en dos grandes bloques: por un lado, aquellos que presentan la violencia de forma cómica, y por otro, aquellos cuyos actos violentos están muy próximos a la realidad y no incluyen ningún componente cómico. La muestra estaba formada por 58 niños y 62 niñas, en edades comprendidas entre los 10 y 12 años y, elegidos al azar, un grupo vio dibujos animados de *Dick Tracy,* como ejemplo de violencia existente en la vida real, y otros vieron La pantera rosa, como estímulo "cómico". Los resultados indicaron que tanto niños como niñas percibían la violencia cómica como más violenta que la violencia real presentada en Dick Tracy. Asimismo, los niños que vieron la violencia cómica la percibieron como "no aceptable", mientras que aquellos que vieron la violencia real percibieron que la acción violenta era más aceptable o que era lo que realmente había que hacer.

Los estudios presentados hasta aquí son una muestra del gran número de investigaciones realizadas al respecto y que demuestran que series o programas como los dibujos animados, de apariencia inofensiva para los niños, tienen importantes repercusiones en las actitudes y comportamientos de la infancia. Si bien la atracción de este sector de la audiencia hacia esta programación es inevitable, a continuación se concretan algunas de las acciones que los adultos deberían poner en práctica para evitar las consecuencias negativas de la exposición a la televisión en general y, en concreto, a la programación violenta.

1.3. Ayudar a los niños a tratar con la violencia en televisión

Hasta el momento, se han recopilado las principales investigaciones en torno a los efectos de la violencia televisiva en los niños (aunque no las únicas) y, a pesar de algunas voces que parecen poner en

duda la existencia de esta poderosa influencia, el peso más importante recae sobre aquellos que científicamente demuestran la realidad de los efectos de la violencia de la televisión en la infancia.

Así pues, una pregunta que todos nos podemos hacer llegados a este punto es dónde está la solución a este importante problema, qué papel deben jugar los padres o los educadores en general en este tema de tal transcendencia. Aquellos que piensen en la prohibición social o legal de ver determinados programas de televisión para determinadas edades están pensando en una utopía, ya que, si bien tendría cierto éxito en el hogar (ya que los niños podrían acceder a ella en ausencia de los padres), los niños podrían verla en casa de los amigos o en cualquier otro lugar. De hecho, ha quedado demostrado que incluso en aquellos hogares en los que no existe la televisión, los niños suelen ver 2 horas diarias de programación (Condry, 1989). Resulta curioso, pues, cómo los padres suelen tener un instinto de protección hacia sus hijos evitando la exposición de estos a determinadas circunstancias de la vida, y dejándolos, sin embargo, desprotegidos frente a ciertas imágenes de televisión cargadas de violencia.

Aunque mitigar los efectos de la violencia en televisión no ha sido el principal motivo de las investigaciones realizadas, a excepción de los *estudios de intervención,* se han presentado algunas conclusiones interesantes que hablan de este tema. Así, Huesmann, Eron, Klein, Brice y Fisher (1983) han realizado un estudio cuyo objetivo era cambiar las actitudes de los niños hacia la violencia en televisión. La muestra estaba formada por 169 niños de edades comprendidas entre los 6 y 9 años y que veían grandes dosis de violencia en la televisión. El estudio se prolongó a lo largo de dos años, en los que se realizaron dos sesiones de tratamiento. En la primera, se mostraron a los niños una serie de escenas de diversas películas de televisión; posteriormente, se pasó a una discusión acerca de las formas violentas y las alternativas no violentas en que los problemas podían solucionarse. Los resultados de esta primera sesión no fueron todo lo brillante que se esperaba en tanto que no se produjo efecto alguno sobre la propia agresividad de los sujetos o sus creencias acerca de la realidad de la violencia en televisión.

Sin embargo, una segunda sesión nueve meses más tarde con los mismos niños llevó a los sujetos a desarrollar argumentos sobre los efectos negativos de la violencia en televisión, escribiendo una redacción sobre el tema y leyéndolo posteriormente. Este tratamiento sirvió para que se produjera una cierta reducción de la conducta agresiva y una relación más débil entre la conducta agresiva del niño y la exposición a la violencia de la televisión. En términos de actitudes, el tratamiento tuvo un efecto sustancial en las evaluaciones de los niños en dos preguntas principalmente: "Considera inofensivo para los niños aquellos programas que muestran gran cantidad de disparos y luchas?"; "Qué probabilidades hay de que ver muchísima violencia en televisión convierta a un niño en violento?". De hecho, este efecto era más significativo en aquellos niños que se identificaban menos con los personajes violentos de los programas, sugiriendo así que la identificación con el modelo agresivo es una variable importante a tener en cuenta en el estudio de los efectos negativos de la violencia televisiva.

Una aproximación en cierta manera diferente a la planteada por Eron y su grupo de investigación es la de Wilson y Cantor (1989), quienes utilizaron las que denominaron *técnicas de desensibilización sistemática* para reducir las reacciones de los niños ante las imágenes desagradables de los medios audiovisuales. El éxito de Wilson en mitigar los efectos de la violencia en televisión mediante el aprendizaje o formación del niño es interesante en tanto que muestra que el aprendizaje está sujeto a cambios producidos a su vez por nuevos aprendizajes.

Otra aproximación para mitigar los efectos negativos de la violencia de la televisión viene del investigador Tamborini (1991) quien se basa en las diferencias individuales de los sujetos. Así, si determinados individuos consideran la violencia como algo desagradable, mientras otros la encuentran placentera, promocionar las cualidades de los primeros y relajar la de los segundos presumiblemente debería ayudar a que los niños no encontraran la violencia en televisión como algo agradable. De manera similar, fomentando la identificación psicológica con las victimas y no con los causantes de la violencia debería llevar a una reducción del nivel de entretenimiento provocado por la violencia de la televisión.

No obstante, y volviendo al planteamiento inicial sobre el papel de los padres en este impacto de la televisión, hay que decir que, para muchos adultos, que sus hijos estén viendo televisión supone un alivio; de hecho, prefieren que estén en casa que en la calle o en cualquier otro sitio. Pero los expertos advierten del alto coste que esto puede tener para los niños; algunas de las principales consecuencias que están ligadas al hecho de pasar horas y horas viendo televisión quedan reflejadas en un comportamiento agresivo del niño o en una disminución del cumplimiento de sus obligaciones escolares.

Las actitudes de la familia en general hacia la agresión constituye también una variable decisiva en el impacto de la televisión. Singer y Singer (1986) han observado, por ejemplo, que los niños cuyos padres están menos preocupados por los efectos de la violencia en televisión muestran a su vez una mayor preferencia por la violencia, tienen respuestas menos afectivas hacia la misma, tienden a ser a su vez más agresivos y tienen menos posibilidades de aprender a ver la televisión desde una perspectiva más crítica.

Científicos sociales como Huston y Friedrich (1975) consideran que la desaprobación de la violencia por parte de los padres junto con ciertas limitaciones en la cantidad de televisión y en los programas que los niños ven, pueden ayudar a disminuir el efecto de la misma, si bien no pueden eliminar su impacto totalmente.

Otro de los estudios realizados es el de Messaris (1995), quien sugiere que los niños no imitan lo que ven en televisión al menos que otros, previamente, los hayan animado de manera intencionada o no a ello. Es decir, para Messaris, los padres están más implicados de lo que se piensa respecto a las respuestas de los niños ante la televisión; de hecho, una respuesta agresiva tras la exposición a la violencia de la televisión depende de las relaciones que se den entre padres e hijos. Asimismo, este autor considera que la televisión no es la culpable de enseñar conductas violentas, en tanto que las cifras sobre la criminalidad existente en cualquier sociedad dejan constancia de esta realidad; sin embargo, los programas violentos sí son los responsables de provocar estas conductas.

No obstante, aún hay autores como Stafford (1993), profesor de la Universidad de Michigan, que aporta algunas ideas para ayudar a los niños a ver televisión e interpretar sus contenidos. Así, con el objetivo de evitar que los niños aprendan conceptos equivocados de la televisión, a continuación se enumeran algunas de las principales recomendaciones dirigidas, fundamentalmente, a padres y educadores.

Por último, cabe decir que el tema de los efectos negativos de la violencia televisiva en los niños es inagotable. La violencia es un problema en cualquier sociedad actual y la polémica acerca de la influencia de determinada programación televisiva en la generación o el desarrollo de actitudes o conductas violentas en la audiencia es tan antigua como el propio medio. En la actualidad, los empresarios de estos medios audiovisuales conocen los beneficios económicos realmente importantes que les reportan este tipo de programas, lo que significa a su vez, que consiguen atraer la atención del público, especialmente,

a) Dirigir a los niños hacia programas no violentos, especialmente hacia programas que tengan un contenido educativo.

b) Establecer un límite de horas de televisión puede ver el niño al día o a la semana y que se cumpla.

c) Hablar sobre lo que hace que un programa de televisión sea divertido, triste o escabroso.

d) Hablar de cómo su familia es diferente de aquella que aparece en la televisión.

e) Hablar de cómo los programas, con sus personajes y características, son diferentes de la realidad.

f) Si los niños van a ver alguna película o serie violenta, es interesante verla con ellos y discutir sobre el argumento, de forma que acepte y comprenda el hecho de que las personas no deberían comportarse así.

g) Explicar que la violencia no es la solución a los conflictos.

de los niños. Por este motivo y por la especial debilidad de los niños ante la televisión, entre otros, los padres y educadores deben desempeñar un papel fundamental a la hora de enseñar al niño a ver la televisión, procurando formar en ellos un sentido crítico y selectivo ante lo que diariamente ven.

OBJETIVOS	HIPÓTESIS
– Qué enseña la televisión y qué aprenden los niños de este medio de comunicación: la televisión como agente socializador. – La importancia de la distinción entre realidad y ficción. – La influencia de los contenidos violentos en sus conductas, actitudes, sentimientos y creencias. – El papel que juegan otros agentes sociales (padres, amigos) en sus comportamientos violentos. – Funciones sociales de Internet. – La infancia y los videojuegos.	– El tiempo de exposición a la televisión o los hábitos televisivos de los niños influyen en sus conductas y actitudes. – Existe una relación inversa entre el tiempo de exposición a la televisión y el tiempo dedicado a otras actividades. – La utilización y el uso que los niños hacen de Internet está relacionada con la edad de los mismos. – Los niños toman como modelo de conducta a personajes de los programas de televisión de contenido violento. – La edad y el género son factores importantes para conocer el grado de influencia de la violencia televisiva en los niños. – La utilización de videojuegos de carácter violento incide negativamente en la conducta social del niño. – Los niños con una personalidad potencialmente agresiva ven un mayor número de horas de televisión y, por lo tanto, de violencia televisiva. – Los programas de televisión de contenido violento enseñan y provocan en los niños conductas violentas. – La percepción de los programas violentos de la televisión está relacionada con la edad y el género de los receptores. – La percepción de los programas violentos de la televisión influye en los efectos de los mismos sobre los niños.

2. ESTUDIO EMPÍRICO SOBRE LOS EFECTOS DE LOS PROGRAMAS VIOLENTOS DE TELEVISIÓN EN LOS NIÑOS DE LA COMUNIDAD DE MADRID

Una vez analizado el panorama teórico sobre el papel que juega la televisión en la infancia actual hemos podido observar a lo largo de una exhaustiva revisión bibliográfica que, en su mayoría, las investigaciones realizadas coinciden en que los programas violentos presentados en la televisión tienen una determinada influencia e impacto en las creencias, actitudes o comportamientos de sus receptores.

No obstante, tales efectos no se producen de forma generalizada entre todos los telespectadores. Existen determinados colectivos dentro de la audiencia que tienden a ser más vulnerables ante ciertos contenidos televisivos, siendo este el caso de los niños. Ha quedado comprobado que es, sin duda, este sector de la audiencia el más susceptible ante los programas violentos de la televisión, provocando en ellos determinadas actitudes y conductas de naturaleza agresiva cuyos efectos quedan reflejados tanto en su desarrollo intelectual como en sus relaciones sociales y, en definitiva, en su proceso de socialización.

Sin embargo, críticos y científicos sociales han tenido siempre presente a la hora de analizar estos estudios sobre la influencia de la televisión la consideración de si *es la televisión la única causante del comportamiento agresivo de los individuos o, por el contrario, es una variable más que influye en el proceso de socialización de la audiencia*. Parece que esta relación causal es la más difícil de establecer para los analistas ya que la influencia de otras tantas variables se hace patente en aquellos estudios en los que se ha comprobado que factores tales como la edad, el sexo, la clase social, el ambiente familiar, el nivel educativo o el propio carácter agresivo del niño también determinan en cierta medida los efectos negativos de la violencia de la televisión.

Así pues, todo parece apuntar que la exposición a la violencia televisiva provoca una conducta violenta tan sólo en *algunas personas y en determinadas ocasiones.* En términos absolutos, son pocas las personas que en la realidad desarrollan un comportamiento agresivo después de ver violencia en la televisión; no obstante, la realidad también nos demuestra que los niños aprenden de lo que ven en la pequeña pantalla –incluída la propia violencia– y que en determinadas circunstancias lo ponen en práctica.

A lo largo del presente estudio que hemos realizado con niños y niñas de la Comunidad de Madrid hemos analizado también cómo existen otros factores a tener en cuenta además de los ya mencionados, a la hora de estudiar los efectos de este tipo de programación en la audiencia infantil. En primer lugar, no hay que olvidar que estamos hablando de programas que atraen la atención de los niños, tanto por su *forma* como por su *contenido*. Todo ello da lugar a que se pasen demasiadas horas delante de la pequeña pantalla, lo que significa, entre otras cosas, que se dedica menos tiempo a actividades alternativas de mayor valor educativo o pedagógico. En segundo lugar, también hemos de tener en cuenta que, al margen del tiempo de exposición, el modo en que los niños *perciben e interpretan* aquello que ven en la televisión también determina la influencia de los contenidos televisivos en sus conductas.

El estudio empírico que abordamos a continuación se propone dar un paso más en este terreno de los efectos de los medios de comunicación audiovisuales y aportar nuevos datos que sean de utilidad para sustentar la teoría de que los programas violentos de la televisión influyen negativamente en el proceso de socialización de los niños, si bien hay otra serie de variables como la edad, el sexo y el estrato social que determinan el grado de influencia de la televisión.

Con nuestra investigación, nos proponemos profundizar en la explicación de este fenómeno en las actuales circunstancias de la Comunidad de Madrid. Así pues, entre los objetivos de esta investigación pretendemos, en primer lugar, conocer la influencia que la televisión y, en concreto, los contenidos violentos que emite continuamente este medio, tiene en la población infantil y juvenil de la Comunidad de Madrid. En este sentido, queremos conocer la función de la televisión para los más jóvenes, sus hábitos televisivos, su carácter potencialmente violento y los efectos de la programación televisiva en las conductas, actitudes, sentimientos y creencias en los comienzos del Siglo XXI.

En segundo lugar, hemos planteado este estudio como trabajo previo exploratorio de cara a conocer los usos que este sector de la población hace de Internet. Es decir, para qué lo utilizan, cuánto tiempo dedican a la red y qué posible influencia puede tener en su comportamiento social. Dada la magnitud del estudio dedicado a la televisión hemos considerado la posibilidad de utilizar la presente investigación como un pre-test para ir obteniendo cierta información sobre las posibles implicaciones de Internet en el comportamiento social de la infancia. La idea es sentar las bases para una investigación posterior dedicada exclusivamente a los usos, funciones y efectos de Internet en la infancia y juventud madrileña.

2.1. Objetivos de la investigación

La definición de las hipótesis que se pretenden validar o refutar con el presente estudio implica la delimitación previa de una serie de conceptos que se utilizarán a lo largo de la investigación: *Programa de televisión, contenido violento y conducta o comportamiento violento.*

Respecto al *programa o programas de televisión*, en el estudio se hablará de los mismos para referirse a aquellos espacios televisivos *de ficción*, es decir, películas, series o dibujos animados emitidos por este medio de comunicación cuyo contenido no describen hechos reales que han ocurrido o están ocurriendo. Se excluyen, por tanto, los programas de contenido real como las noticias, los documentales o los espacios deportivos.

En segundo lugar, este estudio entiende como contenido violento aquel programa de televisión en cuyo argumento se incluyen conductas humanas físicas o verbales que implican un daño físico o psíquico a alguna persona, animal o cosa. Asimismo, se toman en consideración la intensidad, tipo y número de dichas conductas, el contexto en el que se producen y las consecuencias tanto para la víctima como para el agresor.

Por último, consideramos una *conducta o comportamiento violento o agresivo* la clara expresión de fuerza física o verbal (con o sin arma), contra sí mismo o contra otro, producida de forma intencionada o de manera fortuita e independientemente de que provoque o no lesiones psicológicas o físicas (García Galera, 2000).

Cuando se observa y estudia la conducta violenta del niño hay que tener presente que la violencia que puede desarrollar no es, en la mayoría de los casos, de la misma intensidad que la de un adulto, ni con toda probabilidad, tenga las mismas intenciones. La presente investigación se centra en el análisis de la agresividad del niño en el juego, con sus amigos, etc., en definitiva, en el ambiente en el que el niño vive cada día y en sus relaciones sociales. Asimismo, en las edades objeto de estudio (7-12 años) resulta de mayor interés el hecho de observar, no tanto si el niño pone en práctica la violencia, como si el niño considera que la violencia es una solución a los problemas, si es una forma de conseguir lo que se quiere, o si es divertida, etc. Es decir, no sólo se trata de estudiar los efectos de este tipo de programas violentos en los comportamientos, sino también en su forma de pensar y en sus actitudes, lo cual influirá con toda probabilidad, en sus futuras acciones. Así pues, estos dos objetivos propuestos anteriormente se concretan en una serie de hipótesis en las que se pretende estrapolar distintos aspectos de la relación entre violencia e infancia.

El comportamiento del niño puede explicarse a partir de una ecuación en la que se recogen una serie de variables, entre ellas, la clase social, el ambiente, la educación de los padres, las influencias que ejercen las amistades o los estímulos del entorno, etc... Entre estas variables se encuentran también la in-

fluencia de la televisión. Así pues, si quisieramos formular una ecuación en la quedaran recogidas las distintas variables que influyen en el comportamiento de cualquier sujeto, podríamos expresarla de la siguiente forma:

Conducta = F Clase social + edad + televisión + educación... + n

Con las hipótesis planteadas en el presente estudio se trata de analizar en qué medida sujetos del mismo género y edad, sometidos a un mismo estímulo televisivo y bajo *condiciones homogéneas,* difieren en su comportamiento respecto de otros sujetos que, teniendo sus mismas características, han sido sometidos a un estímulo televisivo distinto. Es decir, se trata de ver hasta qué punto es la televisión la causante de una determinada conducta y cómo estas variables de control determinan el grado de influencia de la programación televisiva en dicha conducta.

Al mismo tiempo, se trata de observar si individuos sometidos a un mismo estímulo televisivo difieren en su comportamiento dependiendo de la edad o género. Diversos estudios realizados desde los inicios de la propia televisión han dejado constancia de que los niños de menor edad reaccionan de forma más agresiva después de haber visto programas de violencia en la televisión que aquellos niños de más edad y que, en líneas generales, los niños se ven más influenciados por la violencia de la televisión que las niñas.

De hecho, según estos mismos estudios los niños que ven un mayor número de programas violentos se corresponden, a su vez, con niños que muestran un coeficiente intelectual más bajo y que proceden de familias de nivel económico igualmente bajo. Este mismo grupo de niños dispondría de menos posibilidades de entretenimiento formativo: menor número de juguetes, menos libros, menos instrumentos musicales, etc. Suelen estar levantados hasta más tarde, toda la familia ve mucha televisión y los padres se preocupan en menor medida y en líneas generales por la cantidad de violencia que pueden ver sus hijos.

No sólo se trata de observar y analizar la influencia negativa de la violencia de la televisión sobre los niños, sino también en qué grado variables de control como la edad, el género o el entorno socioeconómico determinan el grado de influencia y qué efectos provoca sobre las creencias, actitudes y conductas de los niños.

2.2. Metodología

Respecto a la metodología que se ha seguido en el presente estudio empírico se pueden diferenciar las siguientes fases: a) Selección y determinación de la muestra; b) Selección y elaboración de las herramientas de investigación; c) Selección de los programas de televisión; d) Elaboración del cuestionario; e) Pretest; f) Trabajo de campo

2.2.1. *Selección y determinación de la muestra*

Teniendo en cuenta los objetivos que se proponían inicialmente y las hipótesis del estudio, la muestra tenía que responder a una serie de criterios fundamentales a la vez que a unas características sociodemográficas determinadas que nos permitieran llevar a cabo la investigación. Así, se determinó que uno de los medios para conseguir reunir a un grupo de niños de diferentes edades, de distinto género y que representara en mayor medida a todos los niños y niñas de la Comunidad de Madrid desde el punto de vista socioeconómico y cultural era recurrir a los centros escolares.

Uno de los primeros pasos que se dió a este respecto fue la selección de dichos centros, teniendo en cuenta que tenían que cumplir una serie de criterios. En primer lugar, la homogeneidad, es decir, no se trataba de elegir a un determinado número de niños de diversos centros, sino de seleccionar un colegio en el que los niños respondieran a unas características educativas y socioeconómicas lo más parecidas posibles. Es decir, seleccionar a los niños de un determinado nivel y de un determinado centro era una garantía de una mayor homogeneidad y, por lo tanto, de una menor intervención de otras variables que quedarían fuera de nuestro control en caso de seleccionar al mismo número de niños de centros escolares distintos.

Así pues, para seleccionar una muestra que sea representativa de todos los centros públicos y concertados de educación infantil, primaria y secundaria de la Comunidad de Madrid (1.551 centros), hemos partido de una relación de colegios utilizados en el estudio sobre Centros Escolares en la Comunidad de Madrid, que fue financiado por la oficina del Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid (Estudios e Investigaciones 2000. Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid, pp. 133-217).

Los colegios que han formado parte del presente estudio han constituido un número suficiente de centros de forma que hemos sido capaces de reflejar la heterogeneidad de centros existentes en la Comunidad. Para ello nos hemos centrado en los siguientes criterios: titularidad, localización geográfica y estatus sociocultural y económico. Respecto a esta última variable, se ha tomado en cuenta tres estratos diferentes en la investigación: estrato superior, medio e inferior. Esta separación por estratos sociales se plantea con el fin de conocer, en primer lugar, si esta variable incede de alguna manera en los hábitos televisivos de los niños; en segundo lugar, analizar hasta qué punto el nivel socioeconómico repercute en una distinta percepción de la violencia que ven en la pantalla y, por último, saber si la situación socioeconómica y cultural del niño está relacionada o no con la continua exposición a los programas violentos de la pequeña pantalla.

Una vez seleccionados los colegios, se pasa a seleccionar los niños y jóvenes que forman parte de la investigación. La muestra final está formada por 1137 niños y niñas en edades comprendidas entre los 7 y 12 años. En esta ocasión, la selección se realizó como hemos comentado en base a dos criterios fundamentalmente: género y edad. Ambas variables tienen según las hipótesis con las que trabajamos importancia en el impacto de la violencia televisiva. Si algo tienen en común las distintas investigaciones sobre los efectos de la violencia televisiva en la infancia realizadas hasta el momento esto es, sin duda, la utilización de niños y niñas. Es decir, los científicos sociales son conscientes de que, bien por razones genéticas, bien por razones sociales, niños y niñas de una misma edad y con un mismo desarrollo cognitivo actúan y sienten de manera distinta, lo cual significa también que experimentan reacciones diferentes ante un mismo fenómeno, en este caso, la violencia de la televisión.

Así, se recurrió a una selección de la muestra definida por Wimmer y Dominick (1991) como conveniente e intencionada. Es decir, una muestra formada por sujetos que estuvieran fácilmente disponibles para la investigación y que respondieran a las características sociodemográficas planteadas inicialmente.

Una vez realizadas las diversas entrevistas de carácter cualitativo e informal con los directores de varios centros escolares pertenecientes a diferentes distritos de la Comunidad de Madrid, y dado que todos los centros escolares respondían a los criterios fijados inicialmente para participar en la investigación, se procedió a seleccionar aquellos que facilitaron la puesta en marcha y desarrollo del estudio.

Como hemos comentado, la franja de edad objeto del estudio se encontraba entre los 8 y 12 años, ya que es en este período coinciden una serie de factores que incrementan los efectos negativos de la televisión, en concreto, de la violencia televisiva, considerándose incluso como un período crítico para el desarrollo social e intelectual del niño. Así, por ejemplo, en estas edades los niños pasan más horas delante de la pantalla; entre los 8 y 10 años se ha comprobado que son especialmente susceptibles ante lo que ven; de igual forma, entre los 10 y los 12, se produce un cambio importante en el niño hacia el descubrimiento de nuevas experiencias que le animan a conocer y descubrir nuevas realidades, etc. (Winick y Winick, 1979; Van der Voort, 1986; Eron, Huesmann, Brice, Fischer y Mermelstein, 1983).

Al seleccionar esta franja de edad se pretendía establecer establecer, en primer lugar, en qué medida los niños y las niñas de distintas edades percibían y diferenciaban la realidad de la ficción. En segundo lugar, analizar si la televisión tenía efectos diferentes entre niños de distintas edades y, por último, saber si existía una cierta evolución en el grado de agresividad de los niños en función de su edad.

Los niveles escolares que se correspondían con los grupos de edad seleccionados eran segundo, cuarto y sexto de primaria, por lo que fueron estos tres cursos los elegidos para la investigación. Dado que, como se explicará posteriormente, se necesitaban dos grupos de cada nivel para que cada uno de ellos viera un programa de televisión diferente (uno *violento* y otro *no-violento*), se optó por adoptar un mismo criterio para todos los centros escolares. Así, el *Grupo A* vió la serie violenta y el *Grupo B* fue expuesto a la serie no-violenta.

2.2.2. *Selección y elaboración de las herramientas de investigación*

Al tiempo que se definieron los objetivos de la investigación, se analizó también qué método de investigación era el más adecuado para el desarrollo de la misma, evaluándose las distintas alternativas posibles y concluyendo que el método más apropiado era el denominado *experimento o estudio de laboratorio*. Entre los criterios que se tuvieron en consideración a la hora de seleccionar dicho método se encuentraba el de la adecuación a las circunstancias que se deseaban estudiar.

Asimismo, en lugar de utilizar como herramienta la encuesta individual, podría haberse empleado el teléfono, si bien aumentaban las probabilidades de que intervinieran otra serie de variables de difícil control para el entrevistador, además de incrementar notablemente el coste de la investigación. Así pues, el *experimento de laboratorio* nos permitiría reproducir de modo aceptable las condiciones en las que normalmente los niños ven la televisión así como tener un mayor control sobre las posibles variables que pudieran intervenir en las respuestas de los niños al cuestionario. Asimismo, como se ha comprobado en diversos estudios anteriores, el *experimento de laboratorio* es uno de los métodos de investigación más adecuados cuando se trata de estudiar a un grupo de personas considerablemente amplio y que responden a unas características socioeconómicas y culturales similares.

El cuestionario es una de las herramientas de investigación más utilizadas en los estudios realizados hasta la fecha sobre la influencia de la violencia televisiva en los niños. El haber seguido, por ejemplo, los pasos de Bandura (1963, 1986) queriendo observar la conducta desarrollada por los niños después de la exposición a la televisión habría sido otra alternativa que la infraestructura y, sobre todo, los objetivos de la investigación nos obligaron a rechazar; es decir, observar el comportamiento del niño tras la exposición no nos serviría para analizar sus actitudes o sus creencias respecto a la violencia, cosa que sí quedaría reflejada en las respuestas de los niños al cuestionario.

Por otra parte, otra de las herramientas que se seleccionaron para la realización de la investigación fueron los programas de televisión que tendrían que ver los niños. Como se explicará en el próximo apartado, el objetivo que se perseguía al exponer a los niños a un programa concreto de televisión durante el estudio era hacerles revivir y traer a su memoria aquello que sienten y experimentan cuando ven programas de ese género. Así pues, el cuestionario, y en concreto, la segunda parte del mismo, se convirtió en la herramienta fundamental en la que quedarían recogidas o reflejadas las actitudes y comportamientos de los niños después de la exposición a programas de televisión como el que vieron en el experimento.

2.2.3. *Selección de los programas de televisión para el trabajo de campo*

El objetivo que se perseguía con la proyección de unos determinados programas durante la investigación era que los niños experimentasen aquello que sienten, que viven normalmente, cuando ven la televisión en su casa o en cualquier otro lugar. Con los 20 minutos de emisión seleccionados no se pretendía que los niños actuaran o desarrollaran una conducta agresiva como consecuencia de esa emisión (si bien existen estudios que así lo han hecho). Sí se pretendía, no obstante, que el niño nos diera a conocer qué hace normalmente tras ver programas como el proyectado y qué sensaciones o valoraciones surgen en él tras la exposición habitual a ese tipo de contenidos.

De este modo, muchas de las preguntas del cuestionario, trataban de evocar al niño un ambiente real. Es el caso, por ejemplo, de las preguntas que comenzaban "Cuando veo este tipo de programas...". De hecho, un gran número de investigaciones realizadas en los Estados Unidos –especialmente las que se refieren a estudios de laboratorio– han incorporado la proyección de un programa de televisión durante las sesiones con los niños objetos de la investigación (Berkowitz, 1965; Brabman, 1974; Parke, Berkowitz, Leyens, West, y Sebastian, 1977). En un sentido más amplio, el propósito de la proyección era trasladar las circunstancias que querían estudiarse, es decir, el niño y su comportamiento y actitudes después de ver ciertos programas de televisión, a un *ambiente ficticio* pero que, a su vez, intentara ser una representación del ambiente real que implicara para el sujeto de la muestra una invocación de aquello que ve o experimenta con regularidad.

En definitiva, los objetivos que se plantearon a la hora de incluir la proyección de programas en el estudio fueron, en primer lugar, identificar qué aprende el niño de lo que ve normalmente en la televisión. En segundo lugar, analizar si el programa había tenido algún efecto que se reflejara en un deseo de imitar a corto plazo aquello que había visto o de iniciar una conducta agresiva. Por último, se pretendía observar también el modo en que el niño percibía la violencia de la televisión: real, irreal, divertida, aburrida, etc.

Una vez planteados estos objetivos y sin perder de vista los planteamientos e hipótesis iniciales, se consideró adecuado utilizar un programa de televisión *violento* y otro *no-violento*. Era necesario mantener constantes las variables de control (la edad y el género) si se quería determinar de modo fiable si era la televisión la que provocaba determinadas conductas en los niños. Por ello, el experimento trataba de analizar si los niños y niñas de una misma edad sometidos a un mismo estímulo televisivo y bajo *condiciones homogéneas*, difieren en su comportamiento respecto de otros sujetos que, teniendo características similares, han sido sometidos a un estímulo televisivo distinto (programa violento versus no-violento). Es decir, se trataba de ver hasta qué punto era la televisión la causante de un determinado comportamiento. Al mismo tiempo, se quería analizar hasta qué punto individuos sometidos a un mismo estímulo televisivo se diferenciaban en su comportamiento dependiendo de la edad o el género.

No puede olvidarse que en una de las hipótesis iniciales se planteaba la afirmación de que los niños aprenden conductas violentas a raiz de los programas violentos de la televisión. Resultaba de interés, por tanto, observar si existían diferencias de aprendizaje entre los niños sometidos a ambos estímulos televisivos, es decir, conocer qué aprenden de los programas violentos de la televisión y qué de los programas calificados como no-violentos.

A partir de los objetivos planteados, se procedió a la selección de los programas tomando como base la programación televisiva publicada en una revista de difusión semanal y nacional. Inicialmente, se seleccionaron 3 programas violentos y el mismo número de programas no violentos [1] correspondientes a la semana del 22 al 28 de abril de 2002. Las pautas o criterios que se tuvieron en cuenta a la hora de seleccionar las series de televisión que formarían parte del estudio fueron los siguientes:

a) Debían ser programas que estuvieran en la franja horaria en la que quedara constancia la presencia de audiencia infantil.

b) Preferentemente, la serie violenta habría de ser de dibujos animados. Se ha demostrado que éstos son los programas de televisión que tienen un mayor contenido violento aun cuando los adultos los consideran uno de los programas menos perjudiciales para los menores.

c) Debían ser programas cuyos personajes representaran ciertas características personales o circunstanciales con las que los niños bien pudieran sentirse identificados o bien les gustaría poseer.

d) Debía tratarse de series que permitieran analizar hasta qué punto este sector de la audiencia tiene la capacidad de distinguir entre la realidad y la ficción presentadas en los diversos programas televisivos.

Finalmente, los programas seleccionados fueron la Pokemon y Compañeros, representantes respectivamente del programa violento y no-violento. El pretest realizado entre un grupo de niños y niñas, que se explicará con detalle más adelante, fue el indicativo de los programas que más veían los niños y que más les gustaban. No obstante, ambos (violento y no-violento) respondían a cada uno de los criterios anteriores con gran fiabilidad e, igualmente, se ajustaban con precisión a nuestros propósitos. En ambos casos, su emisión se producía en horas en las que se tenía la certeza de que los niños no estaban en el colegio y que, en su mayoría, solían estar en casa viendo la televisión. Como quedó demostrado posteriormente en el análisis de los resultados del cuestionario, Pokemon fue el programa más visto durante las últimas semanas por los niños, al igual que ocurría con Compañeros, que tenía un gran seguimiento a pesar de emitirse en horario nocturno.

Por otro lado, los distintos protagonistas y personajes en general de las series finalmente elegidas presentaban habilidades físicas (como es el caso del programa violento) que a los niños de las edades seleccionadas les gustaría poseer. En el caso del programa no-violento, los niños y niñas de la muestra podían facilmente identificarse con las características personales y circunstanciales de los personajes. Así pues, una vez seleccionados los programas, se procedió al desarrollo del cuestionario tal y como se explica a continuación.

(1) Los programas violentos seleccionados inicialmente fueron los siguientes: Pokemon (De lunes a viernes. Tele 5), Spiderman (De lunes a viernes. TVE.) y Los Simpson (De lunes a viernes. Antena 3.). Los programas no violentos seleccionados inicialmente fueron los siguientes: Compañeros (De lunes a viernes. Tele 5) Las tres mellizas (De lunes a viernes. Telemadrid) y Ana y los siete (Lunes. TVE1).

2.2.4. *Elaboración del cuestionario*

Para la realización del cuestionario, se tomó como referencia las distintas investigaciones desarrolladas con anterioridad por científicos sociales norteamericanos en este campo de los efectos de la violencia de la televisión en la infancia. Así, se creyó conveniente la división de dicho cuestionario en dos partes claramente diferenciadas para el niño y para el propósito de nuestra investigación. En una primera parte, los objetivos eran conocer los hábitos televisivos de la muestra, el carácter potencialmente agresivo de los niños y determinadas características sociodemográficas. Con todos estos datos, esta primera parte nos permitiría verificar o refutar algunas de las hipótesis que se plantearon inicialmente, en concreto, el hecho de que los hábitos televisivos o una contínua exposición al medio audiovisual estén relacionados con una determinada conducta (violenta) de los niños y que existe una relación entre la personalidad agresiva de los niños y una mayor exposición a la violencia televisiva.

Asimismo, estos datos se cruzarían posteriormente con los aportados en la segunda parte del cuestionario, donde se conocería los efectos que los programas de la televisión provocan en la audiencia infantil objeto del estudio. Así, el género, la edad y la confirmación del estrato socioeconómico y cultural de los niños nos permitirían deducir si la influencia de la violencia de la televisión es diferente si se tienen en cuenta dichas variables de control. De la misma forma, verificaríamos o refutaríamos las hipótesis de que la percepción de los programas violentos de la televisión está relacionada con la edad y el sexo de los receptores, de que los programas de televisión de contenido violento enseñan y provocan en los niños conductas violentas y de que los niños toman como modelo de conducta personajes de los programas de televisión de contenido violento. Aquí va la tabla que relaciona las hipótesis con las preguntas.

Los tipos de preguntas que se creyeron más conveniente para la muestra en cuestión fueron las denominadas preguntas *cerradas* las cuales permitirían a los niños contestar sin mayor dificultad ya que tan sólo tendrían que señalar o marcar la respuesta que creyeran más acertadas entre aquellas que se les proponía en cada pregunta. Asimismo, para la segunda parte del cuestionario, se hizo uso prioritariamente de las escalas, en concreto de la denominada *escala de Likert*, ya que las escalas resultan ser una de las fórmulas más adecuadas para conseguir medidas lo más exactas posibles de determinadas actitudes de la muestra, como es el caso de las actitudes y conductas de los niños ante la televisión. No obstante, no se utilizó ningún punto neutro, característico de la *escala de Likert*, ya que el objetivo de la investigación era que todos los niños al contestar se inclinaran por una de las opciones. Por último también se incluyeron algunas *preguntas abiertas,* si bien éstas son fundamentalmente de carácter informativo con el propósito de conocer qué tipo de libros leían los niños o qué videojuegos utilizan, qué personajes de la televisión suelen imitar, qué tipo de armas les gustaría tener y para qué utilizan Internet.

Al comienzo del cuestionario, se creyó oportuno incluir instrucciones claras y concisas respecto a la forma en que los sujetos debían contestar a las preguntas así como informándoles de que sus respuestas permanecerían en el anonimato. Asimismo, las preguntas que implican cierta confidencialidad (edad, trabajo del padre, etc.) se colocaron al final de la primera parte del cuestionario. Está demostrado que en aquellas encuestas en las que estos datos de carácter personal o sociodemográficos se sitúan al comienzo del cuestionario, el índice de respuesta es menor, produciéndose incluso en las situaciones de encuesta cara a cara, un rechazo por parte del entrevistado.

Así pues, una vez seleccionado el programa y elaborado el cuestionario, el paso siguiente consistió en la realización de un *pretest* entre un pequeño grupo de niños y niñas de 7 y 12 años con un doble objetivo. En primer lugar, comprobar si los programas de televisión seleccionados respondían a nuestras

espectativas, es decir, si se encontraban entre los más vistos por los niños de todas las franjas de edad, si se encontraban, igualmente, entre aquellos programas que más le gustaban y si conocían con anterioridad a sus personajes y sus aventuras. En segundo lugar, el objetivo era verificar, por un lado, si el cuestionario se adecuaba a su lenguaje y, por otro, observar las potenciales lagunas que podían haber quedado y que podrían suponer un importante obstáculo a la hora del análisis de resultados y conclusiones finales. A continuación, profundizaremos aún más en los pasos dados para la realización del pretest y posteriores modificaciones al cuestionario.

2.2.5. *Pretest*

Como acabamos de comentar, con el propósito de evitar o eliminar problemas potenciales que pudieran surgir en relación con el cuestionario (de forma, de comprensión, etc.) o con los propios programas de televisión seleccionados, se realizó un pretest entre un grupo de niños y niñas de las distintas edades que componen la muestra.

Esta fase del estudio fue realizada en el colegio Valdeluz, uno de los centros escolares integrantes de la investigación, si bien los niños y niñas que formaron parte de esta fase no intervendrían posteriormente en el estudio. El primer paso consistió en la emisión de un capítulo de 2 de las series seleccionadas previamente como violentas; en concreto, estos niños y niñas vieron un capítulo de *Pokemon* y otro capítulo de *Spiderman*. A pesar de que en la selección previa de los programas se eligieron tres, circunstancias como el tiempo que perderían de clase los niños nos obligaron a emitir sólo dos.

Tras la exposición, se mantuvo un coloquio con los niños en el que se preguntó, entre otras cuestiones, cuál de los dos programas veían con más frecuencia; cuál de los dos les gustaba más; con qué personajes se sentían más identificados o cuál les gustaría ser. Estas preguntas y sus respuestas fueron la clave para la decisión final de elegir uno de los dos programas. El proceso se repitió con un nuevo grupo de niños y niñas, si bien en esta ocasión, la emisión fue de los programas clasificados como no violentos, es decir, *Compañeros* y *Ana y los siete*. Se volvieron a hacer las mismas preguntas y, una vez acabado el proceso de exposición, se les pidió que contestaran al cuestionario.

En esta ocasión, no se pretendía analizar sus respuestas, sino observar si existía alguna duda sobre cómo se debía responder el cuestionario o había algún problema de comprensión de algunas de las preguntas. La primera observación a raiz de la realización del pretest fue que los niños necesitaban que el investigador leyera en voz alta las preguntas. Este hecho significaba también que todos los niños irían al mismo tiempo contestando las preguntas, evitando la posible perspicacia de algunos que quisieran acabar antes que otros y que, por ese hecho, se saltaran alguna pregunta, lo que anularía su encuesta. Señalar también que fueron necesarios cambios muy elementales en el lenguaje o los términos utilizados en las preguntas del cuestionario. Así, por ejemplo, cuando se le preguntaba *cuántas televisiones tienes en tu casa*, la duda surgía ya que en su mayoría pensaban que se refería a los canales de televisión y no al aparato.

Una vez realizadas las modificaciones oportunas al cuestionario, preparadas todas las herramientas de investigación y comprobados los pasos a seguir para el desarrollo del estudio en los diferentes colegios, se puso en marcha el trabajo de campo en mayo de 2002 en los nueve colegios seleccionados.

2.2.6. *Trabajo de campo*

El procedimiento que se siguió en los diferentes centros escolares fue el mismo. En primer lugar, se les explicó detalladamente a los alumnos de cada grupo que no se trataba de ningún examen; es más,

no debían de incluir su nombre en ningún momento. Se les pidió, igualmente, que si tenían alguna duda la preguntaran, ya que siempre era mejor aclararla a que el niño la dejara sin contestar, con lo cual, se anularía su cuestionario. Por último, se les aconsejó que no consultaran o hablaran con su compañero ya que nos interesaban sus propias respuestas y no que copiaran de otro u otros.

COLEGIOS PÚBLICOS	COLEGIOS CONCERTADOS
CP Pinar Prados de Torrejón Pozuelo	CC. Colegio Valdeluz C/ Fermín Caballero,53 Barrio Mirasierra Madrid
CP Antonio Machado Majadahonda	CC. Colegio Sagrado Corazón Avda. Alfonso XII Barrio Chamartín
CP Meseta de Orcasitas Camino Viejo de Villaverde, 1 Barrio de Orcasitas Madrid	CC Jesús Nazareno Getafe
CP Costa Rica C/ Camarena, 247 Barrio de Aluche Madrid	CC Corazón de María C/ Zigia, 2 Barrio Arturo Soria Madrid
CP República del Brasil Avenida de los Fueros, 34 Barrio de San Fermín Madrid	

Para completar la primera parte del cuestionario se invirtió aproximadamente una media de 20 minutos. A continuación, se pedía a los niños que cerraran el cuestionario y lo dejaran boca abajo encima del pupitre. En ese momento, se les explicaba que verían una proyección durante otros 20 minutos, durante los cuales se les pedía la máxima atención. Tras la exposición al programa, los niños volvieron al cuestionario y esta parte de la investigación quedaba completa en unos 15 minutos aproximadamente. Todo el procedimiento fue igual tanto para el grupo A como para el B de cada nivel, con la única excepción del programa de televisión (violento o no-violento) al que se expuso cada grupo. Una vez finalizada la recogida de datos en los distintos colegios, se procedió al análisis estadístico de los mismos. Los resultados y conclusiones obtenidas a raíz de dicho análisis se exponen posteriormente.

2.3. Estructura del cuestionario

Hasta el momento hemos mencionado en diversas ocasiones la existencia de un cuestionario como parte, si cabe, esencial del estudio realizado. Pasemos a detallar un poco más la estructura de este cuestionario que constaba de dos partes claramente diferenciadas.

En la primera parte se trata de analizar una serie de rasgos y comportamientos del niño, que servirán para conocer sus costumbres, tanto televisivas como escolares y, en definitiva, su forma de actuar y responder ante determinadas situaciones con las que se encuentra en su vida diaria. Todo ello servirá para saber hasta qué punto sus respuestas vienen en cierta manera influencidas por lo que ve en la televisión. Por tanto, en esta primera parte, se trataba de conocer:

a) Los **hábitos televisivos** de los niños. Con el objeto de obtener esta información, se le plantea a los sujetos una serie de preguntas relacionadas tanto con el número de televisores con los que

cuenta en su hogar así como el tiempo que dedican a ver programas tanto en televisión como en vídeo. Acerca de los hábitos televisivos de los niños, éstos comienzan a ver televisión como un hábito a partir de los dos años y medio (Anderson & Levin, 1976). A pesar de su corta edad, se ha realizado algunos experimentos como el de Anderson y Levin (1976) en el que se trataba de ver si los niños imitaban lo que aparecía en la televisión, tanto inmediatamente después de haberlo visualizado como 24 horas más tarde. Las conclusiones a las que llegaron es que los niños de entre 14 y 24 meses de edad eran capaces de imitar los estímulos de la televisión en ambos casos.

b) La **relacion inversa lectura-televisión.** Diversos estudios demuestran que los niños pasan más horas viendo televisión que realizando otras actividades tales como tareas escolares o lectura de libros. Investigaciones desarrolladas en 15 países diferentes (Robinson, 1972) muestra inequívocamente que la cantidad de tiempo que se pasa leyendo (bien sea un libro, periódico, revista, etc.) decrece rápidamente conforme estos sujetos pasan más tiempo viendo televisión . Aunque este declive respecto a las horas que los niños pasan leyendo está relacionado básicamente con la lectura de comics (Murray & Kippax, 1978; Schramm et al., 1961), las consecuencias son también importantes ya que incluso la lectura de comics puede mejorar sus habilidades con la lectura.

c) La **utilización de videoconsolas y/o juegos de ordenador.** Los científicos sociales empiezan a demostrar la relación existente entre la utilización de videojuegos y el comportamiento violento de los más jóvenes. En las conclusiones finales incluímos los consejos que se dan desde el Centro de Psicología y Salud de Madrid al respecto.

d) **Funciones de Internet y uso de la red por los más jóvenes.** La utilización de la red se ha extendido de manera tan rápida por los hogares españoles que aún han sido pocos los estudios realizados para conocer las funciones y los efectos que este medio de comunicación tiene en los usuarios infantiles.

e) Estudiar si el niño presenta una **personalidad agresiva o no** y la frecuencia con que el niño puede utilizar la violencia como respuesta ante ciertas situaciones. Con los resultados de este apartado se podrán llegar a establecer varias correlaciones:

I. Entre la cantidad de televisión que el niño ve y la inclinación del mismo hacia la utilización de esta violencia.

II. Entre la cantidad de programas violentos que el niño ve y la utilización en su vida de esta violencia

III. Correlación también entre la percepción de la violencia como algo divertido/aburrido y la utilización en su vida de esta violencia.

f) Las **pesadillas nocturnas** y la influencia que ciertos programas de televisión ejercen sobre las mismas. En diversos estudios se ha comprobado que uno de los efectos negativos de la violencia en televisión son las pesadillas que tienen los niños por las noches (Foulkes, Belvedere, & Brubaker, 1971; Feshbach, 1976).

g) El **perfil sociodemográfico** de la muestra. Por último, dentro de esta primera parte de la encuesta, se plantea un grupo de preguntas con el objeto de conocer el perfil sociodemográfico de los sujetos encuestados. Como hemos dicho anteriormente, estos datos nos servirán para validar o

refutar la hipótesis de que estas variables – edad y género– intervienen en la forma en que los niños perciben la violencia y responden ante los programas agresivos de la televisión(Noble, 1970).

La segunda parte del cuestionario (al cual responderán los niños después de ver 20 minutos de un programa violento o no violento) tiene como objetivo conocer los efectos que ciertos programas de televisión tienen en los niños a corto plazo así como las *huellas* que programas similares a los que han visto han dejado en su forma de pensar o actuar. Así, podremos conocer:

a) Tanto los niños que ven el programa violento como aquellos que ven el no violento contestarán si les ha **gustado la serie**. Se ha comprobado empíricamente que aquellos niños que afirman que el programa que acaban de ver les ha gustado tienden a demostrar unos comportamientos más agresivos posteriormente que aquellos que afirman que el programa no les ha gustado. Tamborini, Stiff y Heidel (1990) concluyeron que a las personas que menos les gustaba ver la violencia en la televisión eran aquellas que puntuaban más alto en las dimensiones empáticas de contagio emocional, orientación humanitaria, etc.

b) Si el niño considera **el programa violento como tal, como algo normal o como no violento.** Se trata de ver cómo el niño percibe la violencia de la televisión. Diversos estudios han demostrado que la forma en que los niños perciben la violencia en televisión influye y tiene sus efectos en sus comportamientos posteriores. Si el niño considera que la violencia que ha visto es algo normal, tendrá, según estos estudios, más probabilidades de imitarla en su vida diaria y en su comportamiento con los demás.

   Igualmente, se tratará de establecer la correspondiente correlación entre las variables edad y género con el objetivo de saber cómo inciden en esta percepción. Al igual que el hecho de que el niño le guste el programa violento, puede ocurrir también, y en cierta forma pueden ir unidos, que el niño se divierta con el programa de televisión en el que ve actos de violencia y constante agresión. Se trata de verificar o refutar la hipótesis de que los niños que se divierten con la violencia en televisión tienden a ser, a su vez, más agresivos en sus comportamientos que aquellos otros que no experimentan lo mismo ante lo que ven en la pantalla.

c) Una de las hipótesis de este estudio es que los niños aprenden comportamientos violentos a raiz de los contenidos de violencia a los que les expone la televisión. Aquellos niños que ven el programa no violento contestarán a preguntas similares con el objeto de saber también qué aprenden realmente de este otro tipo de programas. Con ello, se podrá o no demostrar la importancia de determinados programas en el aprendizaje de conductas, bien prosociales, bien antisociales.

   Según explican Kaplan, Konecni y Novaco (1984), la televisión puede enseñar los siguientes comportamientos violentos en la audiencia más joven:

   I. Aprendizaje de determinadas habilidades tales como: manejar una pistola, hacer una bomba, etc.

   II. El aprendizaje de objetivos específicos. Es decir, la aparición repetida en pantalla de determinados grupos de individuos que son representados constantemente como responsables de ciertas conductas agresivas y, por tanto, merecedores siempre de un castigo.

   III. La interpretación de normas sociales y sus consecuencias.

IV. La televisión puede enseñar igualmente las consecuencias de cualquier acto agresivo o violento.

V. Se trata igualmente de captar los **efectos inmediatos** de la violencia en televisión ¿Qué es lo que los niños hacen o les gusta hacer después de ver estos programas? ¿Qué efectos tiene? Los efectos planteados en las distintas investigaciones realizadas en este campo engloban las más diversas consecuencias en los niveles tanto de la conducta como de las actitudes.

d) Otra de las hipótesis de este estudio es que la repetida visualización de programas violentos puede hacer surgir en los niños la idea de que **la violencia es el medio de conseguir lo que se quiere.**

Se trata también de obtener información acerca de las intenciones o propósitos por los que el niño utilizaría **las características de los personajes** que han aparecido en los programas que han visto. Se pretende saber si los niños **utilizan lo que ven en televisión de forma positiva o negativa.**

La identificación con los personajes de la televisión es también importante. Los niños que se ven a sí mismos como los personajes de televisión tienen más probabilidad de ser influenciados por los argumentos agresivos que ellos observan (Huesmann, 1984). Al mismo tiempo, los niños más agresivos tienden a identificarse con los personajes agresivos, y aquellos que se identifican con estos personajes llegan a comportarse de forma más agresiva.

e) La distinción entre la fantasía y la realidad es uno de los aspectos claves en los estudios sobre la influencia de la televisión entre la audiencia infantil. Una vez más los estudios demuestran que los niños que consideran que lo que ven en televisión es lo que ocurre en la vida real tienen más posibilidades tanto de actuar tal y cómo han visto en la televisión, como a un largo plazo, considerar normal cualquier acto de violencia que vean fuera de la pantalla.

El realismo con que se percibe la televisión es un factor muy importante en la relación entre violencia televisiva-conducta agresiva. En 1986, Hearold realizó un meta-análisis de diversos estudios que incluían un total de 1000 comparaciones y que estaba basado en datos obtenidos de unos 100.000 sujetos. Una de las conclusiones fue que el realismo era el factor más importante. Asimismo, algunos años antes, Feshbach y Singer (1973) también habían sugerido que los mensajes no reales o fantásticos tenían menos efectos que los mensajes reales en las actitudes agresivas de los niños.

Antes de los 9 años, los niños no tienen la capacidad para diferenciar con total claridad la fantasía de la realidad (Eron, 1983). Si este factor no es tenido en cuenta, muchas de las conclusiones a las que se lleguen pueden tener una mala interpretación. Así pues, los niveles de realismo son un factor importante, también en la violencia de los dibujos animados. Repetida exposición a la violencia de estos programas parece incrementar la agresividad de los niños. Aunque algunos estudios no llegan a conclusiones tan claras (Hapkiewicz & Stone, 1974), se afirma que no existe indicación alguna de que la agrevisividad disminuya después de ver dibujos animados de carácter violento. Es más, Huston-Stein y Friedrich consideran que los dibujos animados no tienen menos probabilidades que otros programas de tener estos efectos por su carácter fantástico o de ficción. De hecho, pueden tener más efectos debido a que presentan con mayor frecuencia imágenes de violencia y que esta violencia parece divertida y no causa ningún daño a sus víctimas.

Para que un guión de conducta agresiva sea codificado en la memoria y mantenido, es necesario que este guión tenga características sobresalientes que atraigan al niño. Huesmann (1984) especula que las descripciones realistas son descripciones relativamente sobresalientes. Si una acción violenta es percibida como totalmente no-realista, es poco probable que reciba mucha atención por parte del niño. Tempranas investigaciones sobre violencia en televisión han enfatizado esta variable como determinante de los efectos de imitacin (Feshbach, 1972). Posteriores investigaciones (Huesmann 1984) han confirmado que la relación ver violencia en televisión-conducta agresiva se cumple e incrementa en los aquellos que creen que esa violencia es representativa de la vida real.

f) Se trata de ver **la cantidad de programas violentos y no violentos que los niños ven normalmente.** Según los resultados obtenidos, se podrá establecer una correlación entre la cantidad de programas violentos que ven los niños y su forma de comportarse con los demás. Se pretende comprobar la hipótesis de que la televisión es una de las causantes de la conducta agresiva del niño.

Considerando juntas todas estas variables, las interrelaciones con cada una de ellas sugieren un proceso recíproco en el cual ver violencia y la conducta agresiva se perpetúan mutuamente. Vemos que el niño observa violencia en televisión y percibe que los personajes utilizan la violencia como una forma de solucionar los problemas. El niño se identifica con estos personajes, creyendo que la violencia es real. La violencia llega a ser algo habitual e interfiere en el éxito social y académico del niño. Llegados a este punto, el niño más agresivo con sus compañeros de colegio va a tener menos popularidad y aceptación por parte de éstos últimos. A su vez, parece que aquellos niños que se muestran más agresivos tienden a ver también un mayor número de programas violentos en la televisión.

A continuación, planteamos el estudio que hemos realizado en diferentes colegios de la Comunidad de Madrid con la finalidad de conocer, analizar y observar la influencia que los contenidos violentos de medios de comunicación como la televisión, o formas de entretenimiento para la infancia como los videojuegos o Internet pueden tener en la socialización de los niños y niñas de este reciente Siglo XXI.

3. RESULTADOS DEL ESTUDIO EMPÍRICO SOBRE SOBRE LOS EFECTOS DE LOS PROGRAMAS VIOLENTOS DE TELEVISIÓN EN LOS NIÑOS DE LA COMUNIDAD DE MADRID

3.1. Desarrollo y análisis de los datos obtenidos. Primera parte del cuestionario

Hemos considerado oportuno comenzar el presente análisis de resultados explicando las características sociodemográficas de la muestra con el fin de tener un conocimiento adecuado de los sujetos integrantes del presente estudio. Estas características sociodemográficas constituyen un factor determinante en el analisis de los resultados, ya que servirán para obtener conclusiones acerca de la capacidad de influencia de estas variables en la percepción de los programas violentos de la televisión y en los efectos que estos tienen en la audiencia infantil.

Así pues, de los 1137 niños que configuran la muestra de este estudio, el 53% son niños y el 47% son niñas. Según los grupos de edad, un 33% lo integran niños entre los 7 y 8 años; un 34,7% los niños entre 9 y 10 años y cerca de un 32,3% los niños y niñas cuyas edades oscilan entre los 11 y 12 años.

Respecto al número de personas que viven en los hogares de los niños que han formado parte de este estudio, el mayor porcentaje se encuentra en los hogares formado por cuatro personas (49,3%), lo que se corresponde también con aquellos hogares que están formados por el padre, la madre y un her-

mano/a (67,2%). La media de personas que viven en los hogares de la muestra está en 4,5. Tan sólo un 0,8% del total viven sin su madre, si bien resulta más significativo el 8,9% de niños y niñas que viven sin la presencia en sus hogares del padre.

Las madres que trabajan fuera del hogar representan un 69,3% del total, frente al 89,4% de padres que están activos en el mundo laboral. No obstante, cabe mencionar las diferencias ocupacionales de las madres de niños pertenecientes a unos y otros colegios. Así, las madres de los alumnos pertenecientes a colegios como Meseta de Orcasitas o República de Brasil se dedican fundamentalmente a asistencia doméstica o a trabajos que no implican una preparación académica, contrariamente a lo que ocurre con aquellas madres de los niños de colegios concertados como Sagrado Corazón o Valdeluz.

3.1.1. *Los hábitos televisivos*

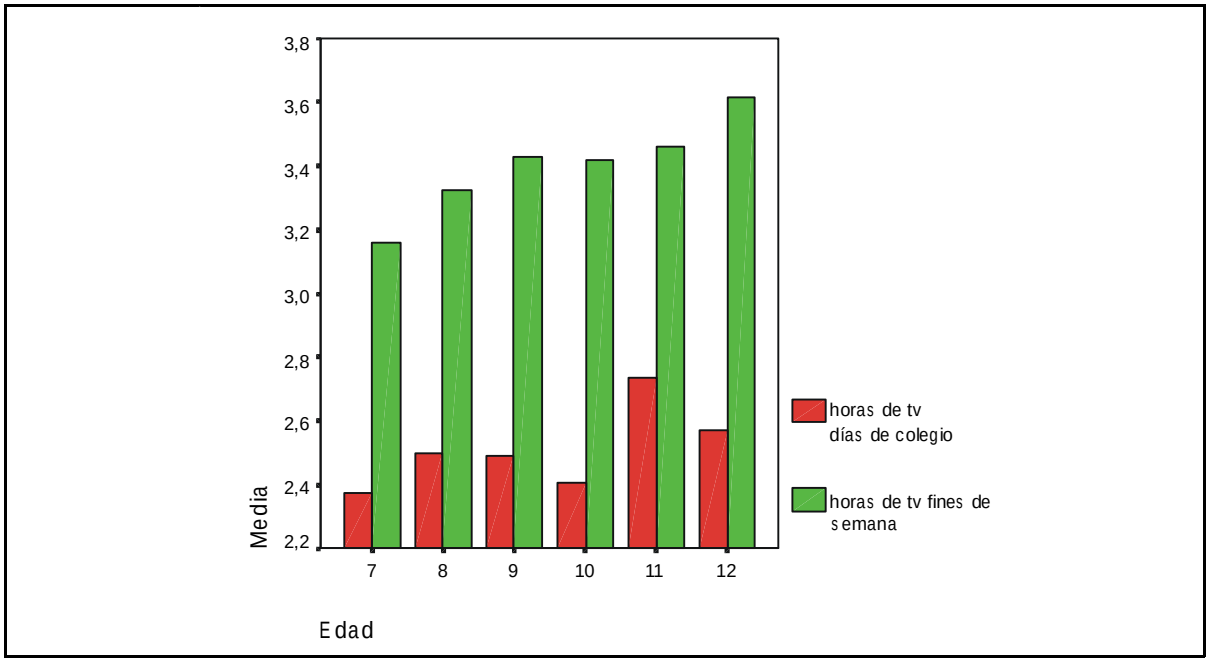
Según los resultados del presente estudio, el 41,1% del total de niños entrevistados ven entre 2 y 3 horas diarias de televisión los días de colegio, estando la media en 2,5 horas. Les siguen con un 36%, los niños y niñas que ven solamente 1 hora de televisión diaria. El 14% afirma ver entre 4 y 5 horas de televisión y, por último, el 5% que afirma ver 6 o más horas de televisión en un día de jornada escolar.

No obstante, la cantidad de horas que dedican durante un día del fin de semana a esta actividad se ve incrementada. Si bien se mantiene en un 43,4% el porcentaje de niños y niñas que ven entre 2 y 3 horas de televisión, asciende casi al 30% el porcentaje de niños que ve entre 4 y 5 horas de televisión un día del fin de semana. Les seguiría con un 14% el porcentaje de niños que afirma ver entre 6 y 8 horas de televisión diarias, cifra realmente preocupante. Por tanto, frente a la media de 2,5 horas diarias dedicadas a la televisión, nos encontramos con un 3,5 horas durante el fin de semana.

Así pues, destaca el incremento en el porcentaje de niños que dedican 4, 5, 6 o más horas durante un día del fin de semana a ver televisión, a la vez que se produce una disminución en el número de niños que le dedicaban una hora a esta actividad durante la semana. Estos resultados parecen indicar que existe una relación directa entre el incremento del tiempo libre y el aumento en el número de horas dedicadas a ver televisión.

Cuando se trata de analizar el número de horas que ven televisión estableciendo la diferencia por género, niños y niñas parecen ver un número de horas similar, si bien los niños parecen ver más horas de televisión que las niñas. Por ejemplo, durante la jornada escolar, el porcentaje de niños que ven entre 4 y 6 horas de televisión es superior en casi un 15%. Hecho que se repite también con aquellos niños que ven entre 2 y 3 horas de televisión, si bien las diferencias en este sentido no son tan pronunciadas, apenas de un 5%. Esta circunstancia se repite durante el fin de semana. Así, existe una diferencia del 30% entre el porcentaje de niños que afirma ver más de 4 horas de televisión los fines de semana y las niñas que se manifiestan en este sentido.

Al igual que ocurre con la variable género, la variable edad también marca diferencias respecto al tiempo que se emplea en ver televisión. Aunque niños y niñas ven aproximadamente el mismo número de horas la televisión, podemos apreciar cierta diferencia respecto a la media de horas que pasan delante de la pantalla, especialmente en los fines de semana. Así, la media de horas que ven los más pequeños diariamente llega a 2,38; los niños entre 9 y 10 años ven una media de 2,49 horas de televisión un día de jornada escolar y los niños mayores (11-12), ven una media de 2,73 horas diarias de televisión.



Durante los fines de semana, la diferencia se mantiene, siendo los más pequeños los que pasan menos tiempo delante del televisor. En este sentido, la media de horas que los niños y niñas entre 7 y 8 años pasan viendo la televisión en un día de fin de semana está en 3,32; los niños entre 9 y 10 años ven una media de 3,43; mientras que los mayores, al igual que ocurre en los días de jornada escolar, ven una media de 3,61 horas. Conviene destacar, pues, que son los mayores entre los que parece existir una tendencia a dedicar más horas a la pequeña pantalla.

En este sentido, encontramos en la bibliografía existente sobre los hábitos televisivos de la infancia un estudio realizado por Harris (1994) quien considera que conforme el niño crece, va convirtiendo el hecho de ver televisión en un hábito, y tiende a pasar más horas delante de la misma. Podemos verificar, asimismo, la existencia de una relación directa entre el número de horas que el niño dedica a la pequeña pantalla y la edad del mismo. Es decir, cuanto mayor sea el niño, más horas de televisión verá.

Según los centros escolares, durante los días de jornada escolar destacar el Colegio Público Meseta de Orcasitas, cuyos niños son los que más tiempo pasan viendo la televisión, una media de 4,18 horas, seguidos del Colegio Público Costa Rica, con una media de 3,85 horas. Por el contrario, los niños de los colegios Sagrado Corazón y Valdeluz (ambos concertados) ven una media de 1,84 y 1,92 horas respectivamente los días de colegio. Hecho similar se repite durante los fines de semana. En este sentido, siguen siendo los niños del Colegio Público Meseta de Orcasitas los que más televisión ven, subiendo la media hasta 4,65 horas. Le seguiría el Colegio Público República del Brasil, con una media de 4,20 horas de televisión en un día del fin de semana. Al igual que ocurre en los días de colegio, los alumnos del Colegio Valdeluz y Sagrado Corazón serán los que pasen menos tiempo delante de la pantalla, con una media respectiva de 2,80 y 3,20 horas.

Con todos estos resultados, se pueden verificar las siguientes hipótesis:

1. Se confirma que los fines de semana, los niños y niñas ven más cantidad de televisión que los días de jornada escolar.

2. Los niños y niñas pertenecientes a un estatus socioeconómico y cultural inferior tienden a pasar más horas viendo la televisión, tanto entre semana como los fines de semana.

3. Los niños ven de media más horas de televisión que las niñas.

4. Por edad, los niños mayores parecen pasar más horas viendo la televisión que los restantes grupos de edad considerados en el estudio, especialmente, los fines de semana.

En la segunda parte del cuestionario, a los 1137 niños y niñas integrantes de la muestra se les pidió que contestaran *con qué frecuencia veían en la televisión programas de lucha y acción*, entre los que quedaban incluidos tanto los dibujos animados como cualquier serie, película, etc., proyectada en la pequeña pantalla. El hecho de incluir esta pregunta en la segunda parte se debió, fundamentalmente, a que el niño no pudiera tener conocimiento desde el primer momento y de forma tan clara, cuál o cuáles eran los objetivos del cuestionario. Si fuera así, si el niño, en este caso, conociera el propósito de la encuesta, pudiera tergiversar los datos o contestar como él supone que los adultos esperan que él conteste. Hay que aclarar también, que en el análisis de los resultados aportados en esta respuesta no se tomará en consideración el programa al que los niños fueron expuestos durante la sesión, ya que lo que se trata de estudiar son los hábitos televisivos respecto a un determinado argumento.

Pues bien, ante esta pregunta, el 40% contestó que entre *1 y 2 días* semanales, seguidos en un 21,3% por los que contestan que *nunca* ven este tipo de programas. Sin embargo, si sumamos el 18,4% que contesta entre *3 y 5 días* a la semana con el 17,6% que afirma verlo *todos los días*, puede concluirse que niños y niñas están considerablemente expuestos a programas que incluyen cierto grado de violencia en sus argumentos.

Se aprecian diferencias significativas entre el número de días que niños y niñas parecen ver este tipo de programas. Los niños destacan sobre las niñas en cualquiera de las respuestas que implique ver un día o más a la semana este tipo de programas. Tan solo cuando contestan que ven *nunca* estos programas, las niñas superan en porcentaje a los niños. Así, del total de 242 niños y niñas que contestaron *nunca*, el 75% son niñas frente al 24,9% de niños.

Conviene destacar también las diferencias entre el número de niños que ven de *3 a 5 días semanales* y *casi todos los días* y el porcentaje significativamente inferior de niñas. Así, del total de niños y niñas que respondieron ver de *3 a 5 días* semanales y *casi todos los días* estos programas de lucha y acción (independientemente del programa al que han sido expuestos), el 76,4% son niños frente al 23,6% de niñas.

Tomando como referencia la variable *edad*, parece observarse que son los niños mayores los que ven en mayor porcentaje (47,05%) tanto de *3 a 5 días* como *casi todos los días* los programas de lucha o acción. El 28,7% corresponde a los niños y niñas de entre 9 y 10 años de edad. Se puede observar que los niños más pequeños ven fundamentalmente *1 ó 2 días a la semana* esta serie de programas. Respecto a los que contestan que *nunca* ven este tipo de programas, son los niños y niñas entre 9 y 10 años los que destacan con un 40%, seguidos de los niños mayores y más pequeños que se distribuyen el porcentaje restante equitativamente.

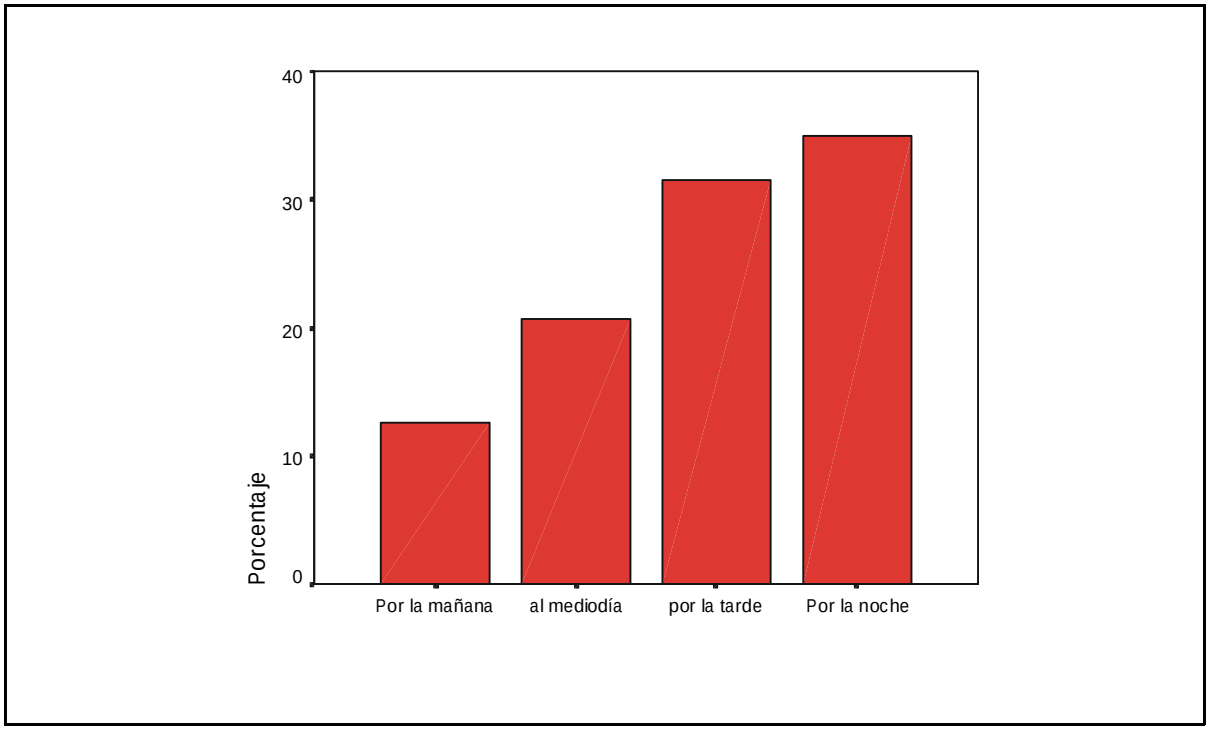
Como conclusión general respecto a los hábitos televisivos de los niños y niñas seleccionados en el presente estudio, podríamos decir que tanto niños como niñas de todos los grupos de edad seleccionados son expuestos con bastante frecuencia a todo tipo de programa emitido por televisión -inde-

pendientemente que éste sea violento o no violento-. Los resultados parecen también indicar que los niños mayores, en general, parecen ver más televisión que los otros dos grupos de edad, tanto programas violentos como no violentos.

En este sentido, parece influir otra variable importante y es el hecho de disponer de su propia televisión en su habitación. Los niños entre 11 y 12 años son los que disponen en mayor porcentaje de un aparato de televisión en su habitación. Así el 36% de los niños de esta edad afirman tener una televisión en su dormitorio frente al 28 por ciento de niños entre 7 y 8 años. De igual forma, resulta peculiar cómo frente al 64,2 por ciento de niños que afirman tener una televisión en su habitación, tan solo el 35,4 por ciento de niñas la tienen. Hecho también que incide en que los niños vean más televisión que las niñas.

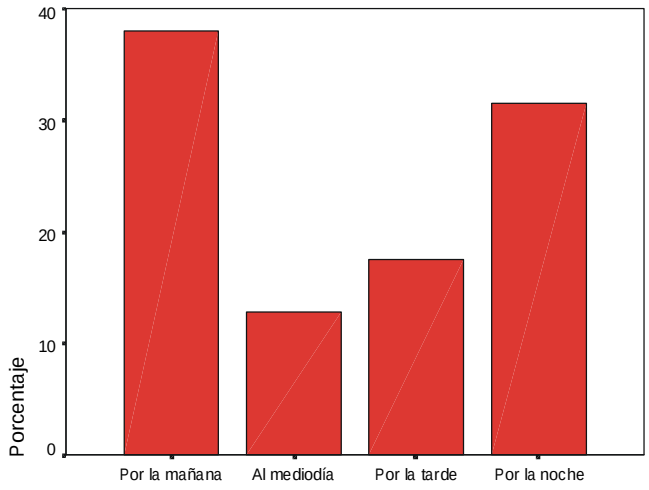
Por otra parte, en el cuestionario se incluía también preguntas en relación con el momento del día que ven más tiempo la televisión y si la ven en compañía de sus padres. Respecto a la primera cuestión, durante los días de colegio, los niños ven la televisión, principalmente, por la noche, antes de irse a la cama (34,7%). En el siguiente gráfico, puede observarse las distintas tendencias de los niños a la hora de ver televisión.

A lo largo del día ves más tiempo de televisión



Por lo tanto, a partir de lo observado, puede concluirse que durante la jornada escolar, los niños –principalmente por razones de tiempo– ven más horas de televisión por la noche, lo que no resulta adecuado en determinadas edades ya que la programación nocturna está adecuada a una audiencia adulta. Durante los fines de semana, se asemejan porcentualmente el número de niños que ven la televisión tanto por la mañana, cuando se levantan (38%) como por la noche (31,3%).

A lo largo del fin de semana, ve más tiempo de televisión



Es interesante analizar estas tendencias por edades. Durante la semana, son los niños mayores (entre 11 y 12 años) los que ven más televisión antes de irse a la cama, en realidad, un 40,5% frente al 23% de niños y niñas de 7 y 8 años. Por las tardes, cuando vuelven del colegio, la tendencia se invierte y son los niños de 7 y 8 años los que ven más televisión a esas horas. En concreto un 40,1% frente al 25,9 por ciento de niños y niñas entre 11 y 12 años.

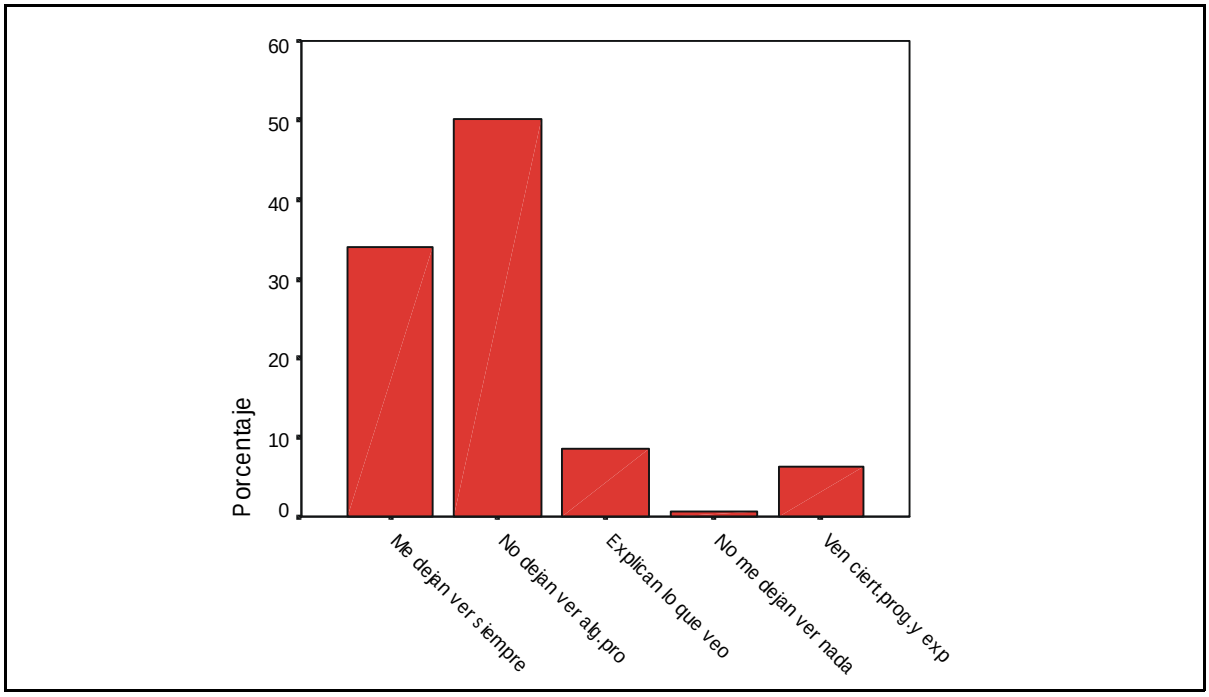
Los fines de semana, sin embargo, los padres parecen ser más permisivos y se igualan prácticamente el porcentaje de niños y niñas de todas las edades analizadas a la hora de ver televisión por la noche. Así, nos encontramos el 32% de niños entre 9 y 10 años, junto con el 31,1 por ciento de niños entre 11 y 12 años y el 33% de niños y niñas entre 7 y 8 años. No obstante, las tardes siguen siendo de los más pequeños: el 48,8% de niños entre 7 y 8 años afirman ver la televisión a estas horas frente al 27,2 de niños y niñas entre 9 y 10 años y el 23,1% de niños y niñas entre 11 y 12 años.

Respecto al papel de los padres en la educación televisiva de sus hijos, parece que aún no se ha tomado conciencia de la importancia de la presencia de los padres junto a sus hijos a la hora de ver determinados programas de la televisión. Así, hay un 34% de niños que afirman que sus padres les dejan ver la televisión siempre que quieren y un 60,5% de niños y niñas que afirman que sus padres tan solo ven la televisión con ellos algunas veces. En este sentido, el 16,5% de niños afirman que sus padres ven con ellos la televisión casi nunca o nunca.

Puede observarse también en el gráfico adjunto que tan solo un 8,4% de los niños afirman que sus padres les explican lo que ven en la televisión junto con un 6,3% que afirma que sus padres no les dejan ver ciertos programas y que les explican además aquello que no entienden.

3.1.2. *La relación desarrollo intelectual-hábitos televisivos*

En las investigaciones con niños, hay que tener en cuenta que existen una serie de variables difíciles de controlar y que pueden incidir en los resultados del estudio. En este caso, una de las variables es el

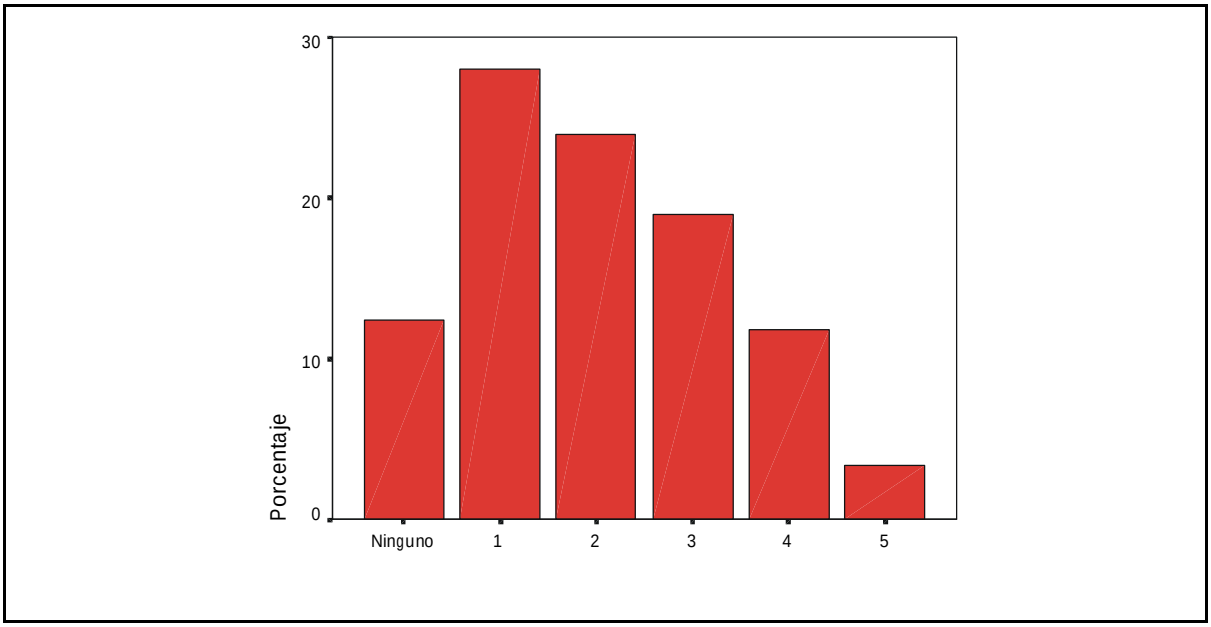


miedo potencial del niño a expresar la verdad, por ejemplo, de los libros que verdaderamente lee o las horas que realmente dedica a sus deberes escolares. Los niños temen una potencial represalia por parte de sus tutores, a pesar de que se le indique, en varias ocasiones a lo largo de la investigación, que sus respuestas son totalmente confidenciales y que no tienen en ningún momento que incluir su nombre en el cuestionario. Por ello, con la pregunta sobre el número de libros que leen lo que se pretende conocer es la familiaridad de los niños con la lectura .

Tal y como puede observarse en el gráfico, existe una tendencia decreciente respecto al número de libros que leen los sujetos entrevistados. El mayor porcentaje se sitúa en los que leen un solo libro (28%) seguido de los que han leído dos (23%) y tres (19%). Es interesante destacar que la media de libros leídos en un mes está en dos exactamente, pero que son los niños de menor edad los que más leen, con una diferencia porcentual significativa, casi del 30% respecto a los niños de 11 y 12 años. Así pues, cuando se trata de establecer una relación entre el número de horas que estos niños ven televisión y los libros que leen, puede igualmente observarse que existe una relación inversa, en el sentido en que a mayor número de horas de televisión, menos libros suelen leerse, como ocurre con los niños de más edad. Estos son precisamente los que, como hemos mencionado, menos libros leen pero, además, recordamos que son los que pasan más tiempo delante del televisor. Parece comprobarse la hipótesis de que cuántas más horas dedica el niño a ver televisión, menos horas dedica a otras actividades de desarrollo intelectual, en este caso, la lectura.

Ahora bien, del 12,4% de niños y niñas que manifiestan no haber leído ningún libro ultimamente, el 20,6% pertenece al centro Meseta de Orcasitas, seguido con un 15,6% por el Colegio Público República de Brasil y 12,1% el centro Antonio Machado. Por el lado contrario, es decir, aquellos que manifiestan haber leído 3 o más libros en el último mes, destacar el Colegio Público Costa Rica, con un 22%, seguido del Colegio Valdeluz con un 20% y Sagrado Corazón con un 16,4%.

Cuántos libros has leído en el último mes



Por otra parte, y respecto al tiempo que dedican a realizar los deberes escolares, el 47,2% de los niños y niñas encuestados entre 1 y 2 horas a la realización de las obligaciones escolares, seguidos muy de cerca por el 41,3% de niños y niñas que afirman dedicarle menos de una hora. No obstante, hay que tener en cuenta que en algunos de los colegios seleccionados los profesores informaron que no suelen mandar deberes extraescolares. Aún así, se consideró interesante estudiar la relación entre el número de horas dedicadas a esta actividad escolar y las que se dedican a ver televisión. En este sentido, cabe decir también que son los niños de más edad los que dedican un mayor número de horas a la realización de estos deberes. Así, como puede observarse en el gráfico, conforme aumenta la edad, aumenta también el tiempo que se dedica en casa a las obligaciones escolares.

3.1.3. *Los videojuegos y/o juegos de ordenador*

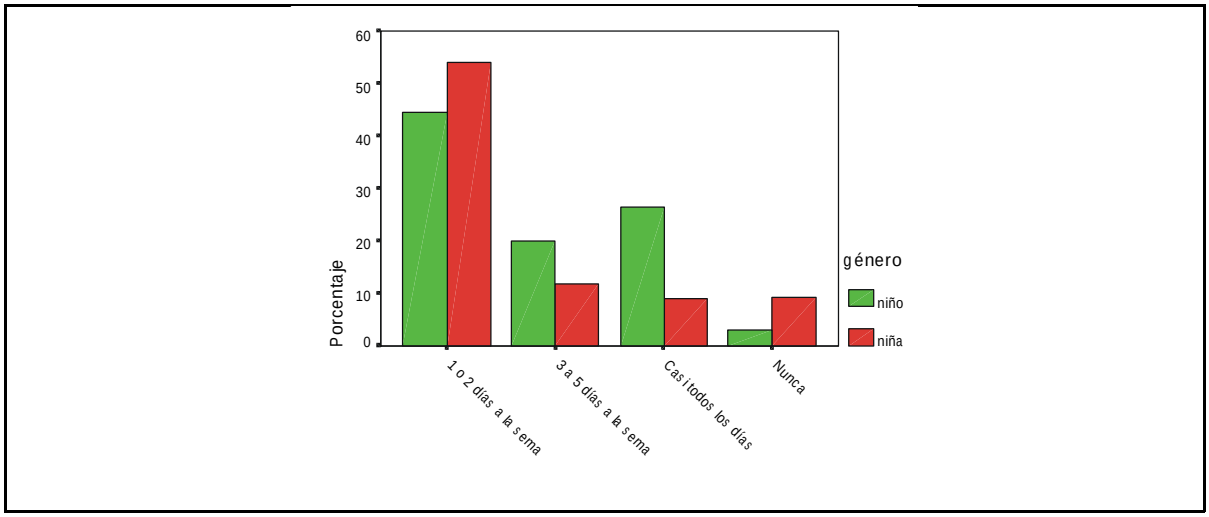
Gran parte de los videojuegos que se encuentran actualmente en el mercado son de contenido significativamente violento. Si bien están en una primera fase de estudio las consecuencias negativas que pueden tener estos juegos sobre el desarrollo social del niño, el objetivo de este apartado es el de conocer los hábitos del niño respecto a este tipo de entretenimiento y analizar hasta qué punto los niños que ven más televisión y pasan a su vez más horas con los videojuegos muestran una actitud y un comportamiento más violento que aquellos que o bien no cuentan en sus hogares con este tipo de entretenimiento o bien no juegan simplemente con ellos.

El 88,4% de los niños y niñas encuestados afirman tener en su casa videoconsolas o juegos de ordenador. A la hora de jugar con ellos, el 49% afirma jugar entre 1 y 2 días a la semana; le sigue el 18% que afirma jugar casi todos los días y, por último, el 16,3% que afirma jugar entre 3 y 5 días a la semana.

Como puede observarse en el gráfico que se adjunta a continuación, las diferencias por género son interesantes. Cuando afirman no jugar o jugar entre uno y dos días a la semana, las niñas superan

a los niños porcentualmente. Sin embargo, si analizamos el grupo de niños y niñas que afirman jugar casi todos los días de la semana, existe una diferencia significativa: el 77% de niños frente al 23% de niñas.

¿Con qué frecuencia juegas con las videoconsolas?



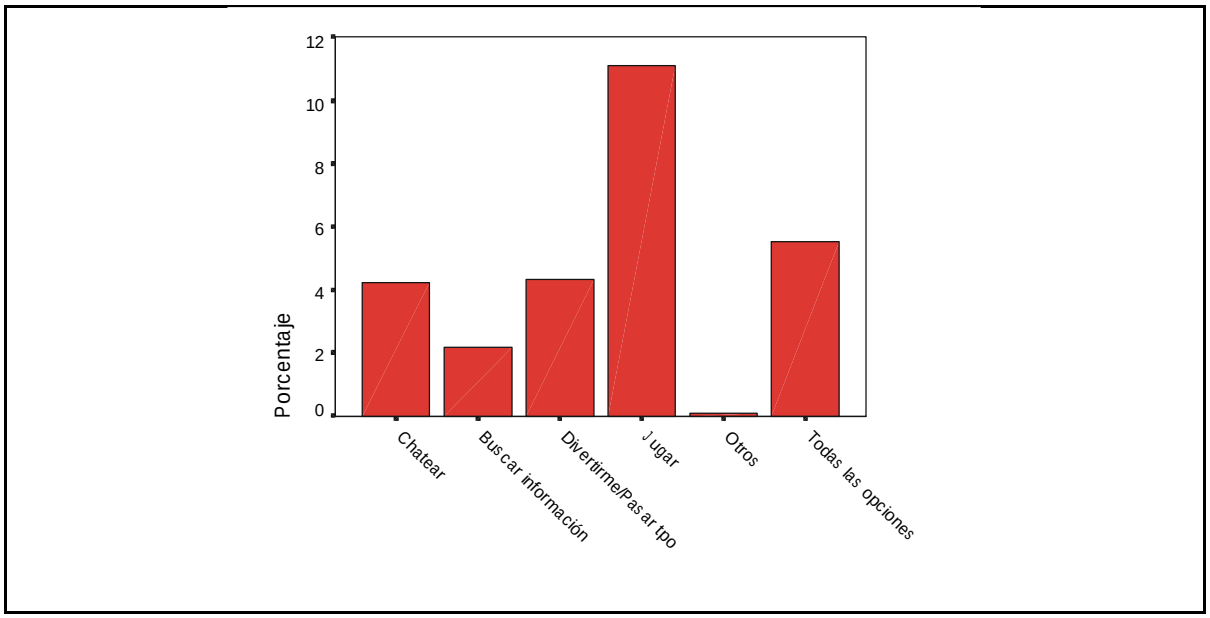
La edad no parece constituir una variable diferenciadora e influenciable a la hora de utilizar las videoconsolas o juegos de ordenador. Apenas si existen diferencias entre los niños más pequeños y los mayores. Si nos fijamos, por ejemplo, en aquellos que más utilizan esta forma de ocio, el 36% está formado por niños entre 9 y 10 años, seguidos del 33% de niños y niñas entre 7 y 8 años y, por último, el 30% de niños y niñas entre 11 y 12 años. Similar circunstancia se repite en las demás opciones que se presentan para saber la frecuencia con que utilizan los videojuegos o juegos de ordenador.

Queríamos conocer también el uso y funciones que Internet tiene en la vida de la infancia actual. Como nuevo medio de comunicación resulta de gran interés científico y social saber para qué lo utilizan los niños y niñas de hoy ya que, si bien la información que puede transmitir puede ser de mucha utilidad, también una mala utilización de este medio puede tener importantes consecuencias negativas para el desarrollo social e intelectual del niño. En este sentido, cabe mencionar que, aunque no estadísticamente significativo, algunos niños contestaron a raiz de una pregunta abierta que se se le incluyó en el cuestionario (“Cuéntanos lo que más te gusta de Internet”)que lo que más les gustaba eran las páginas pornográficas que podían verse en la Red.

Así pues, la mitad de los niños y niñas que forman parte de este estudio han manifestado tener Internet en su casa (51%). De estos, el 28 por ciento lo utilizan ellos mismos. Es interesante conocer los usos que estos niños y niñas hacen de la Red. Según se ha podido recoger en la encuesta, más de la mitad de los niños que se conectan a la Red lo hacen para jugar, seguidos de aquellos que lo utilizan para todas las opciones posibles.

Es interesante también la influencia en este caso de la variable edad. Los niños más pequeños son los que más utilizan Internet para jugar. Así, del total de niños y niñas que se manifestaron en este sentido, el 52% pertenece a los niños de 7 y 8 años, el 38,4% a los niños y niñas entre 9 y 10 años y tan solo el

¿Para qué utilizas Internet?



10% de niños y niñas de entre 11 y 12 años. Por el contrario, los mayores destacan en todas las demás opciones, fundamentalmente en la de "chatear", con un 45% y en "todas las opciones", con un 68,2%. Es decir, que utilizan la Red tanto para obtener información, como para jugar o hablar con sus amigos. Es un medio de comunicación que forma parte de su vida habitual.

3.1.4. *Características agresivas de los niños*

Se ha planteado en este cuestionario un grupo de preguntas que tienen como objetivo conocer las características agresivas que puede encerrar la personalidad del niño. El propósito es el de estudiar el papel que desempeñan los programas violentos de la televisión en la configuración de estos rasgos agresivos de su carácter. Según Dominick y Greenberg (1992) aquellos niños que presentan ciertos rasgos de agresividad en su personalidad tienden a su vez a ver más programas violentos de televisión, a divertirse más con los mismos e, igualmente, a comportarse de forma más violenta.

Contrariamente, la industria televisiva americana argumenta, por su parte, que la televisión no es la culpable de despertar conductas o actitudes agresivas en los niños, sino que estos niños son de por sí agresivos y que sus acciones violentas se desarrollarían de igual forma tanto si existieran estos programas agresivos de la televisión como si no.

En nuestro estudio, pretendemos observar qué papel juega el carácter agresivo o presumiblemente violento del niño en la influencia que la televisión puede ejercer sobre él.

La violencia en los juegos

Para conocer este rasgo de la personalidad del niño, planteamos una serie de preguntas en las que el niño tenga que manifestar su forma de comportarse con sus amigos, con las personas más cercanas a él, en definitiva, cómo actúa en sus relaciones sociales.

Ante la afirmación "Cuando estoy con mis amigos nos divertimos jugando a juegos de acción en los que empleamos la fuerza o luchamos", según muestran los resultados de esta encuesta, tanto niños como niñas contestan en un 35,7% que *nunca* juegan a juegos en los que emplean la violencia. Le sigue el 23% que afirma que *casi nunca* juega a este tipo de juegos. Por el lado opuesto, nos encontramos con un 19% de niños y niñas que responden siempre o con bastante frecuencia.

La diferencia más significativa se encuentra cuando se toma en cuenta la variable *género*. Es decir, del 56,4% de niños y niñas que afirman realizar *–algunas veces, casi siempre, siempre–* juegos en los que emplean la fuerza, el 64,5% son niños frente al 35% de niñas. Por su parte, de los 154 niños y niñas que contestan que *nunca* utilizan la violencia en sus juegos, el 64,3% son niñas frente al 35,7% de niños.

Por edades, los niños y niñas de 7 y 8 años constituyen el grupo que más pone en práctica este tipo de juegos. Concretamente, el 60% del total de niños y niñas que contestaron que *siempre* juegan a juegos de acción en los que emplean la fuerza, pertenecen a este mismo grupo de edad, seguidos de los niños de 9 y 10 años con un 30%. El grupo más numeroso por edades que contestó que *nunca* o *casi nunca* desarrollan este tipo de juegos está formado por los niños de 11 y 12 años, si bien las diferencias porcentuales no son muy significativas. Las hipótesis que se barajan para este hecho se basan en que, probablemente, para los niños mayores los tipos de juegos sean diferentes o, simplemente, el concepto de juego es distinto y a esta edad no consideran algunas actividades como juegos.

La violencia en las relaciones sociales

Cuando a estos niños se les preguntó *si vieras a tu mejor amigo que se está peleando, ¿qué harías?*, el 62% de la muestra contestó que *intentarían ellos mismos separarles* y el 24% que *avisarían a alguien para que lo hiciera*. Conviene resaltar que la tercera opción en orden de preferencia tanto para los niños como para las niñas fue la de *meterse ellos mismos en la pelea*, constituyendo este grupo un 10% del total de la muestra. En esta misma pregunta se observa una diferencia de géneros en tanto que las niñas(61,4%) llamarían con más frecuencia a alguien para que diera fin a la pelea que los niños, si bien la primera opción para las niñas sería también la de intentar separarles por ellas mismas.

Respecto a las opciones de carácter violento, es decir, la de ayudar metiéndose en la pelea o llamar a otros amigos para ayudar en la pelea destacan en ambos casos los niños sobre las niñas, con una diferencia porcentual del 40 por ciento en ambos casos.

Teniendo en cuenta la variable *edad*, y centrándonos en el grupo de niños y niñas que respondieron que *se meterían ellos también en la pelea* y que *llamarían a otros amigos* el 44% pertenecen al grupo de edad entre 11 y 12 años, seguidos del 30,6% de los niños y niñas entre 9 y 10 años y el 25,6% de niños y niñas entre 7 y 8 años. Por lo tanto, en esta ocasión, los niños y niñas de más edad son los que más recurrirían a la opción considerada como violenta.

Tengo que preguntar hasta qué punto el hecho de decir "intentaría separarles para que dejaran de pelear" no es también una acción violenta. ¿Tendría que justificar está afirmación?

Otra de las cuestiones planteadas para analizar la tendencia agresiva de los niños fue la de conocer su reacción cuando se enfada con alguien en la vida real. Se trata de establecer diferencias en la relación del niño/a con los amigos y la relación con los demás. Los amigos, a estas edades, son algo muy importante y puede ser difícil, en algunos casos, imaginar una pelea con aquel que se considera un amigo. Sin

embargo, puede cambiar cuando se trata de un enfado con su hermano/a, por ejemplo, o con un compañero/a de clase.

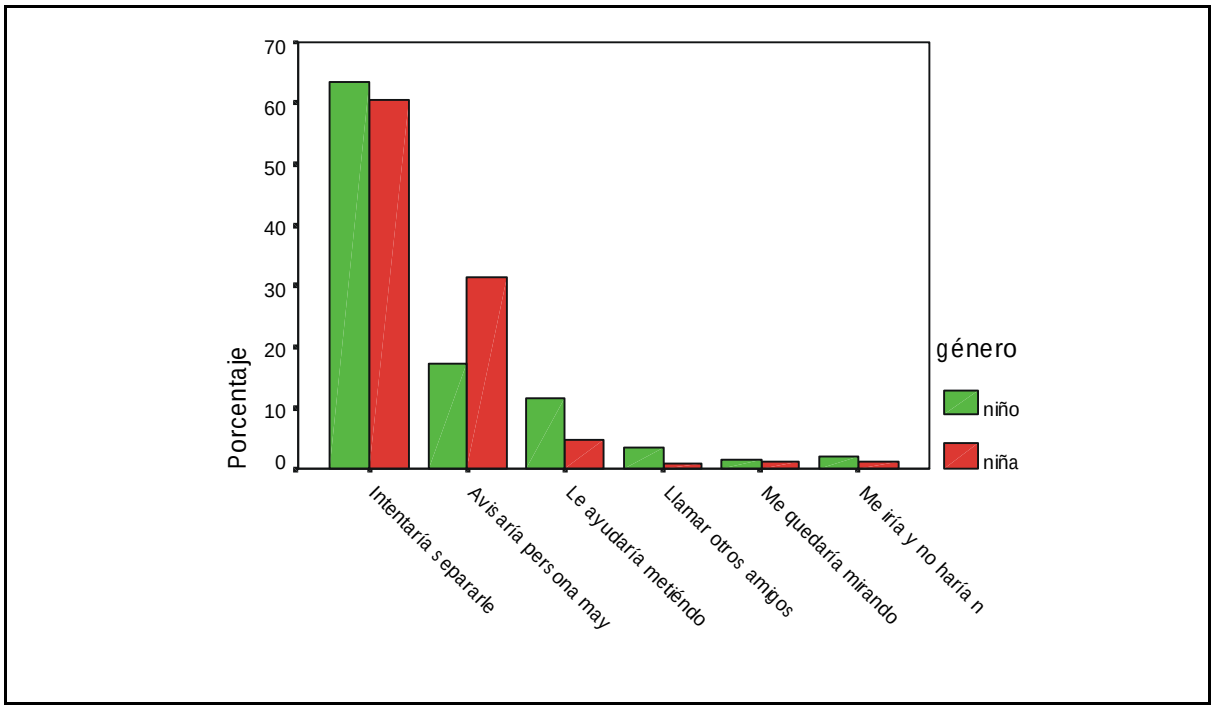
Como puede observarse en el gráfico, el 36,1% de la muestra contestó que pocas veces suele enfadarse con otros, seguidas por la opción de *Ni le insulto ni nos pegamos. Espero a que se me pase el enfado y ya está* (26,6%). Muy cerca le sigue la opción *Suelo insultarle y decirle cosas feas*, con un 25%. Otra de las opciones que se consideraban como muestra de que el niño reacciona de forma violenta ante determinados actos de su vida diaria es la que afirma *la cosa suele terminar en pelea*, a la que responden en este sentido un 12,4% del total. En el gráfico adjunto puede distinguirse la diferencia de respuesta según género y puede concluirse cómo los niños responden de forma más agresiva que las niñas.

Respecto a la variable edad, de nuevo son los niños mayores los que en 41,2% de los casos optan por una de las opciones de carácter violento, seguidos por los niños de 9 y 10 años con un 34,2% y en último lugar, los niños y niñas de 7 y 8 años con un 24,6% del total

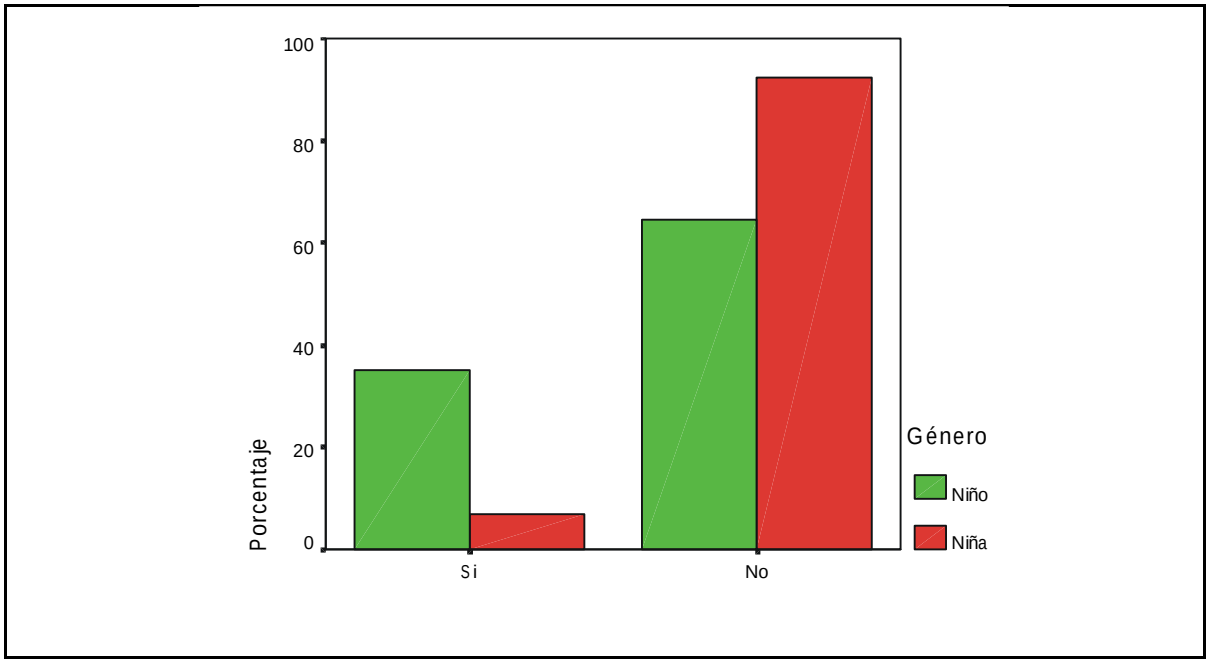
Elementos que incitan a la violencia

Cuando se les plantea en el cuestionario la pregunta *¿Tienes o te gustaría tener armas de verdad para defenderte?*, el 77,7% respondió que no frente a un significativo 21,8% que respondió afirmativamente. Este último porcentaje de niños y niñas que responden de manera afirmativa a esta cuestión, nos puede llevar a confirmar una de las hipótesis iniciales que indica la existencia de un grupo de niños y niñas con unas determinadas características agresivas en su personalidad que, o bien son fruto de la contínua exposición a las imágenes violentas de la televisión, o bien estas mismas imágenes han incrementado un cierto carácter agresivo innato en su personalidad.

Si vieras a tu mejor amigo que se está pelenado ¿qué harías?



Te gustaría tener armas para defenderte

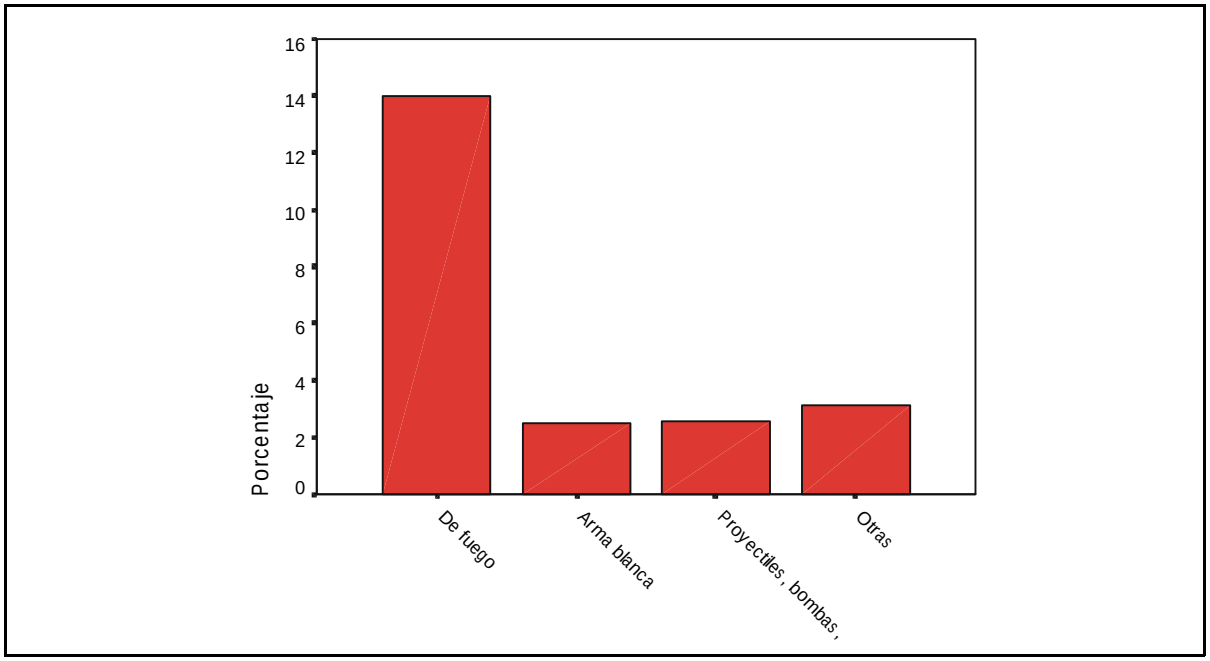


Dentro de este grupo de niños y niñas que contestaron afirmativamente, el 85% son niños frente al 15% de niñas. Destaca también que son de nuevo los niños en edades comprendidas entre los 11 y 12 años los que responden en un 35% que sí que tienen o les gustaría tener un arma para defenderse, si bien parece que no existen grandes diferencias respecto a la edad.

Dentro de esta misma pregunta, se les planteó otra abierta con el fin de que los niños escribieran el tipo de armas que tienen o les gustaría tener, y conocer así cuáles son las que atraen más la atención del niño. En sus respuestas, se puede observar claramente la influencia de ciertas series o del contenido de determinados programas televisivos en los que sus personajes emplean las mismas armas que las mencionadas por los niños. Así, los niños hablan de "puños poderosos", "metralletas automáticas" ‘‘espadas laser’’ y de una amplia y descriptiva gama de armas letales de todo tipo, de las que algunos niños parecían mostrar un conocimiento sorprendente de las mismas. Como puede observarse en el siguiente gráfico, no obstante, los niños prefieren las armas de fuego sobre los demás tipos de armas.

Aprendizaje/Imitación de modelos televisivos violentos

Respecto a la tendencia a imitar a personajes de la televisión, los niños y niñas que *siempre* (10,5%), *con bastante frecuencia* (6,0%) y *algunas veces* (28,8%) se entretienen jugando a imitar a sus personajes favoritos de la televisión constituyen un grupo significativo. No obstante, conviene señalar en este sentido, que muchos de los personajes a los que imitan son humoristas de la televisión o personajes que en ese momento están más de actualidad, como por ejemplo, los chicos y chicas del programa ‘‘Operación Triunfo’’. En la pregunta abierta que se incluía para que los niños pudieran expresar a quién imitaban también había quien se identificaba con personajes de dibujos animados como Pokemon o, por el contrario, personajes tradicionales de Disney. Por tanto, tan sólo algunos niños y niñas toman como ejemplo personajes de series o dibujos animados violentos.



Por edades, parecen ser los más pequeños los que más se sienten inclinados a imitar a protagonistas de sus series favoritas. Así, del total de niños y niñas que contestan que siempre o con bastante frecuencia imitan a personajes de la televisión, el 42,2% de los niños tienen entre 7 y 8 años; el 38 % entre 9 y 10 y el 20% entre 11 y 12 años. Asimismo y una vez más, los niños, con más del 60% destacan sobre las niñas en la puesta en práctica de estos juegos en los que imitan a personajes de la televisión.

3.1.5. *Incidencia subconsciente de la violencia televisiva*

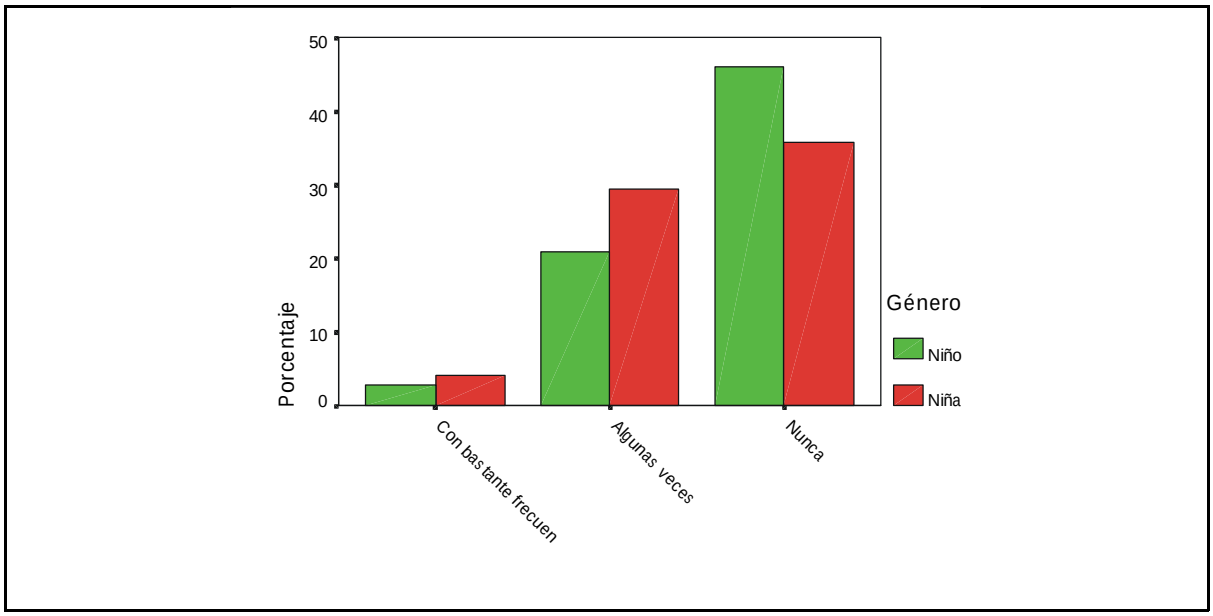
Respecto a las pesadillas nocturnas que la televisión puede provocar en la audiencia infantil, el 41% de la muestra contesta que *nunca* suele tener este tipo de sueños, si bien es el grupo de edad de entre 11 y 12 años los que más responden en este sentido (40%). Los más pequeños, por el contrario, son los que más responden que siempre o con bastante frecuencia (47%) suelen tener pesadillas sobre lo que han visto en la televisión.

Respecto a la variable género, puede observarse en el siguiente gráfico que las niñas destacan sobre los niños cuando responden que tienen pesadillas con bastante frecuencia o algunas veces, mientras que en las barras de nunca, los niños (59,3%) destacan significativamente sobre las niñas (47%).

3.1.6. *Primeras conclusiones sobre los hábitos televisivos y la personalidad agresiva de la muestra*

Los niños y niñas componentes de este estudio no muestran en su conjunto una personalidad alarmantemente agresiva. No obstante, conviene destacar que son los niños de más edad los que destacan sobre los otros en determinadas respuestas que parecen indicar la presencia de determinados rasgos agresivos en su carácter. Si bien no juegan a juegos en los que emplean la violencia, sí muestran su potencial agresividad en el hecho de desear tener un arma para defenderse, por ejemplo.

Con qué frecuencia tienes pesadillas sobre lo visto en televisión



Igualmente, es este grupo de edad el que destaca en su reacción a participar en una supuesta pelea en la que su amigo estuviera envuelto y en el hecho de recurrir a esta agresividad, una vez más, cuando él mismo se enfada con alguien.

Recordar también que son los niños de más edad los que ven más horas de televisión. El hecho de que la televisión se haya convertido en un hábito junto con la verificación de la hipótesis de que los niños mayores parecen mostrar un carácter más agresivo que los más pequeños demuestra que, con los años, la televisión ha ido dejando su huella a la vez que ha ido despertando una mayor agresividad en ellos.

Igualmente, parece apreciarse una cierta diferencia entre las opciones de niños y niñas ante una conducta violenta real, si bien cuando se trata de defender a amigos o conocidos suyos, las diferencias desaparecen. No obstante, queda comprobado que los niños tienen un carácter más violento que las niñas en sus relaciones sociales.

Como se dijo inicialmente, no se espera que sea un grupo alarmante de niños los que presenten rasgos agresivos importantes, si bien este conjunto de niños y niñas serán los más interesantes de seguir a la hora de analizar sus conductas televisivas y la influencia de ésta en ciertos comportamientos de carácter relativamente violentos.

Con todos estos resultados de la primera parte de la encuesta, parecen confirmarse las siguientes hipótesis:

— Conforme los niños van creciendo, la cantidad de televisión que ven diariamente permanece estable o incluso aumenta.

— Los programas violentos tienen un mayor seguimiento por parte de la audiencia infantil que aquellos otros programas con argumento no violento.

— Los niños de mayor edad parecen mostrar una mayor tendencia a utilizar la violencia en sus relaciones sociales.

— Los niños sienten mayor atracción hacia los programas de contenido violento que las niñas.

— No existen diferencias significativas en cuanto a las horas de televisión que ven los niños de los distintos colegios seleccionados, si bien destacan los niños pertenecientes a un estrato socioeconómico y cultural inferior en cuanto al número de horas de exposición a este medio.

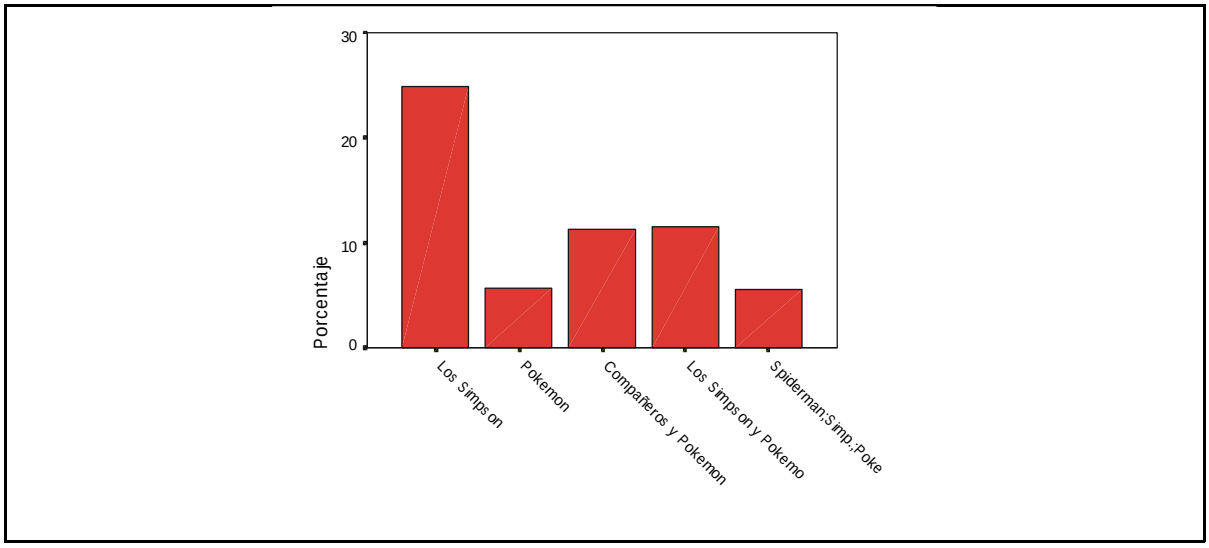
— El estrato socioeconómico y cultural parece tener incidencia en la conducta agresiva, ya que los niños pertenecientes a un estrato inferior parecen mostrar una mayor tendencia al uso de la violencia en sus relaciones con los demás y en sus comportamientos diarios que los niños pertenecientes a estratos superiores.

3.1.7. *Tipos de programas: violentos/no violentos*

En el cuestionario se incluyó una pregunta cuyo propósito era conocer los programas de televisión que con más frecuencia ven los niños y niñas de las edades seleccionadas. Dentro de los programas que se les propuso, se hizo una selección previa clasificándolos como violentos (Pokemon, Spiderman, Los Simpson) y no violentos (Compañeros, Las tres Mellizas y Ana y los siete).

En el análisis de estos datos, hemos encontrado que un 55% de los niños y niñas que forman parte del estudio tan solo han señalado los programas que hemos calificado como violentos. El 23% afirma que tan solo ha visto los programas y series calificados como no violentos y el 22% restante afirma haber visto tanto programas de carácter violento como programas de carácter no violento. Dadas las múltiples combinaciones que nos podemos encontrar, hemos seleccionado tan solo aquellas opciones que han sido las más señaladas por los niños. Así, en primer lugar, destaca el 25% de niños que afirma ver con asiduidad la serie de los Simpson, seguidos por los niños y niñas que afirman ver Los Simpson y Pokemon (24,2%). Les siguen los niños y niñas que han visto la serie Compañeros y Los Simpson, los niños y niñas que han visto sólo Pokemon y los que han visto Spiderman, Los Simpson y Pokemon.

Programas que han visto durante las últimas semanas



3.2. Desarrollo y análisis de los datos obtenidos. Segunda parte del cuestionario

Antes de comenzar a analizar los resultados de la segunda parte del cuestionario, recordar que a los niños integrantes de la muestra se les proyectó un capítulo de una serie predeterminada de televisión una vez habían contestado a las preguntas que constituían la primera parte del cuestionario. El propósito de esta proyección era, en primer lugar, que el niño experimentase en esos momentos aquello que siente, que vive cuando ve la televisión en su casa o en cualquier otro lugar. Ese es, principalmente, el objetivo de los estudios de laboratorio: trasladar las circunstancias que quieren estudiarse (el niño y su comportamiento después de ver ciertos programas de televisión) a un "ambiente ficticio" pero que a su vez intenta representar el ambiente real.

Igualmente, cuando en el cuestionario se le incluye preguntas como "cuando ves este tipo de programas..." o "series como esta...", el niño sabe de qué tipo de programas se trata. Con la proyección del programa violento o no violento, el niño va a traer a su mente otros de semejante contenido que suele ver en su casa y, probablemente, cuando vea el programa en el aula, experimente la misma sensación que cuando lo ve en su ambiente real. El niño hace una representación mental de programas similares al que acaba de ver.

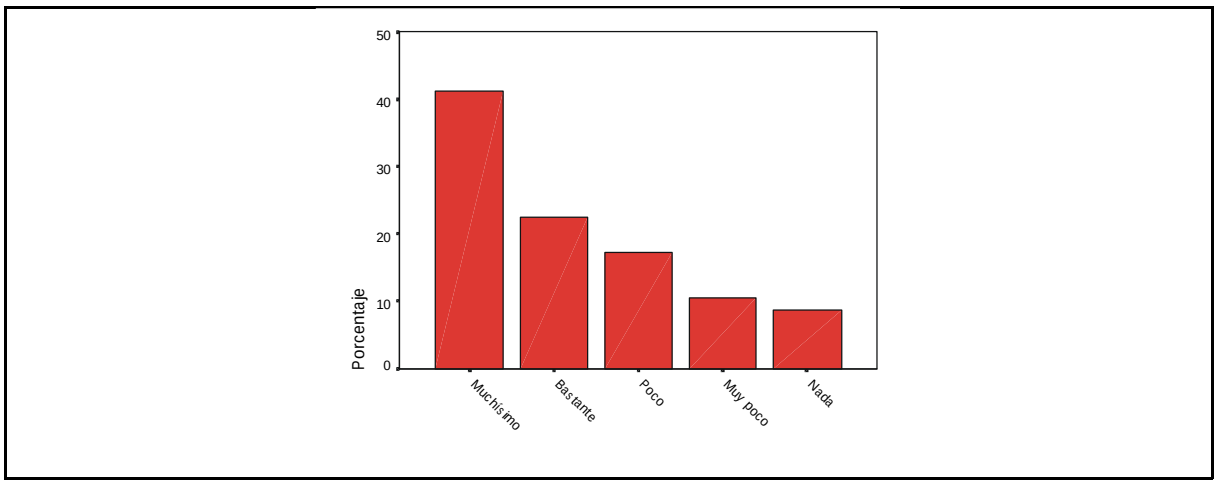
No quiere tanto decirse que por ver un solo programa los niños vayan a responder violentamente, sino más bien que el niño esta habituado -como podrá demostrarse- a ver programas como el que ha visto en el desarrollo de esta investigación y que por lo tanto la proyección será como el estímulo que le haga recordar sensaciones, actitudes, pensamientos que suele tener después de ver programas como ese en la televisión.

Así pues, de los 1137 niños y niñas que configuran la muestra, el 51% fueron expuestos al programa calificado como violento y el 49% restante fueron expuestos al programa calificado como no violento.

3.2.1. *Atracción hacia determinados programas de televisión*

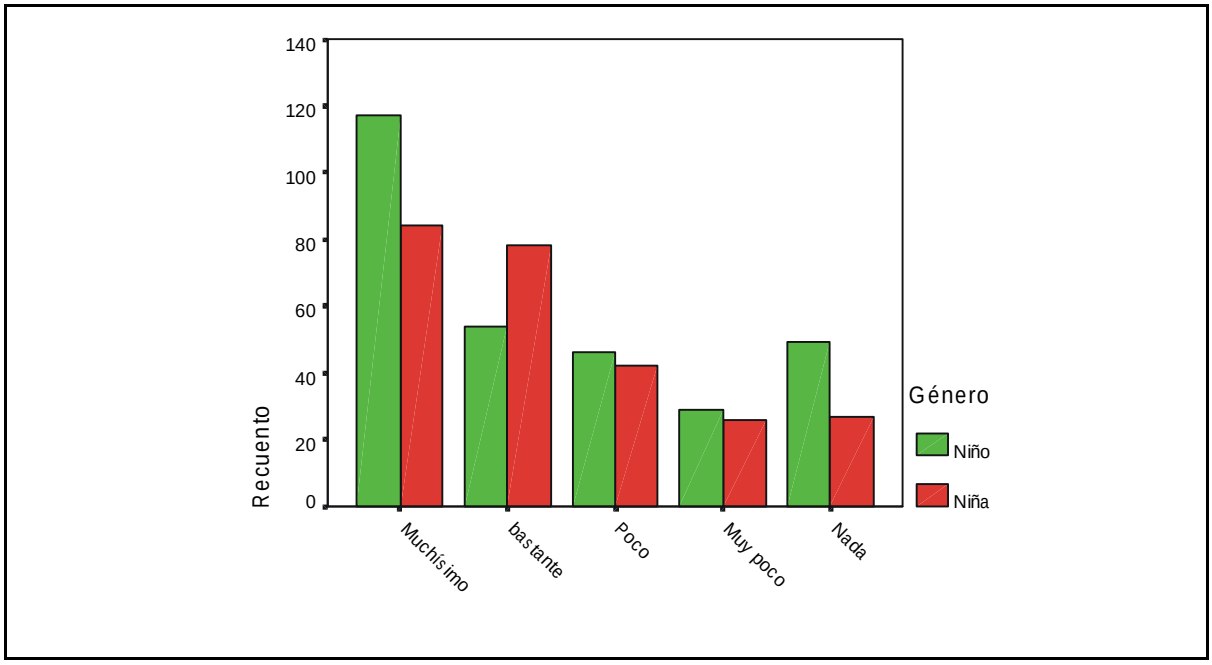
Centrándonos inicialmente en el grupo de niños y niñas que vieron el programa violento, en el 41,2% de los casos contestaron que les había gustado muchísimo, seguidos de aquellos que contestaron que les había gustado bastante, como puede apreciarse en el cuadro adjunto.

¿Te ha gustado esta serie?



Ahora bien. De este porcentaje de niños y niñas que afirman que les ha gustado muchísimo la serie de Pokemon, el 60,8% son niños frente al 39,2% de niñas. Tan solo cuando se dice que la serie les ha gustado muy poco o nada, las niñas superan en porcentaje a los niños, en más del 50%. En el caso de aquellos niños y niñas que han sido expuestos al programa no violento, puede apreciarse que las niñas con un 59% contestan que les gusta bastante la serie que ven con frecuencia en sus hogares, frente al 41% de niños. En esta ocasión, los niños superan a las niñas porcentualmente cuando contestan que les gusta muy poco (53%) o nada (64,5%)la serie Compañeros (Ver tabla adjunta).

¿Te ha gustado esta serie?



Por edades, parece que son los niños más pequeños a los que más les ha gustado ambas proyecciones, se inclinan más por el programa violento que por el no violento. Así, frente al 38,7% que contesta que le ha gustado muchísimo o bastante la serie de Pokemon, el 25,5% contesta lo mismo pero de la serie Compañeros. Por otra parte, los niños y niñas de 11 y 12 años afirman en un 22,8% que les ha gustado muchísimo o bastante la serie violenta frente al 36,3% que afirma lo mismo pero de la serie no violenta. Llama la atención también que a los mayores constituyen el grupo más numeroso que contesta que la serie violenta les ha gustado *muy poco (27,5%)* o *nada (26%).* Probablemente, esto sea debido a que la serie sea de dibujos animados y este género ya no sea tan atractivo para este sector de la audiencia como para los más pequeños. Este hecho quedó reflejado también cuando se les planteó en el cuestionario que señalaran aquellos programas que habían visto en las últimas semanas. Los niños de este mismo segmento de edad fueron los que contestaron en menor porcentaje que habían visto la serie de dibujos animados, si bien sí destacaban a la hora de haber visto otro tipo de programas en los que se incluía la violencia. Así pues, puede que no exista tanto un rechazo al contenido como a la forma en que el argumento ha sido presentado, si bien la justificación para la utilización de este tipo de programas ha sido expuesta con anterioridad.

De todas formas, lo interesante de este aspecto reside en que son los más pequeños los que parecen mostrar una mayor atracción tanto a la forma como al fondo, por lo que la violencia mostrada en estos programas puede tener una mayor influencia sobre este sector de la audiencia ya que son más pequeños y pueden tener mayor problema a la hora de diferenciar realidad de ficción o de percibir la violencia como algo divertido y entretenido que puede ser empleada en la vida diaria. De hecho, en el estudio queda demostrado que esta violencia que se ve cuando son más pequeños parece que va dejando su huella y son los mayores los que muestran un carácter más potencialmente agresivo en sus relaciones sociales.

3.2.2. *Percepción de la violencia televisiva*

Los niños y niñas que formaron parte del estudio tuvieron que contestar también a la pregunta "La serie que acabo de ver me ha parecido: Violenta, Normal o No Violenta". El interés científico de esta pregunta no reside tanto en conocer si existe un grupo para los que el programa violento es percibido como tal, sino en reconocer la existencia de un determinado sector de la audiencia para el cual, la violecia proyectada en televisión es considerada como algo normal. En el presente estudio, el 62,5 % de niños y niñas opinan que el alto grado de violencia vista en el programa es algo normal. Este hecho demuestra que existe un grupo significativo para el cual la violencia de la televisión se ha convertido en un hábito, en algo absolutamente normal que aparece en sus pantallas todos los días y que, probablemente, sea divertida y/o entretenida. El 20,6% consideró a la serie como no violenta y el 16,1% como violenta.

Así pues, este porcentaje de niños que califican el programa violento como *normal* puede confirmar las siguientes hipótesis: 1. La violencia en la televisión es para los niños algo normal y cotidiano en sus exposiciones a la pequeña pantalla.; 2. De confirmarse, esta normalidad de la violencia puede traducirse en una aceptación de las acciones violentas de la vida real.

Respecto a la diferencia por género, llama la atención como del total de niños y niñas que calificaron el programa como no violento, el 62% son niños frente al 38% de niñas. Cuando se habla de edades, son los más pequeños los que en un 36,4% afirman que la serie que han visto es algo normal, seguido por un 34,9% de niños y niñas de 9 y 10 años y un 27,2% de 11 y 12 años. Sin embargo, cuando responden que la serie es no violenta, el porcentaje mayor lo encontramos en los niños de más edad, con un 40 por ciento que responden en este sentido. Por lo que parece confirmarse el habituamiento de los mayores a las series y programas de contenido violento.

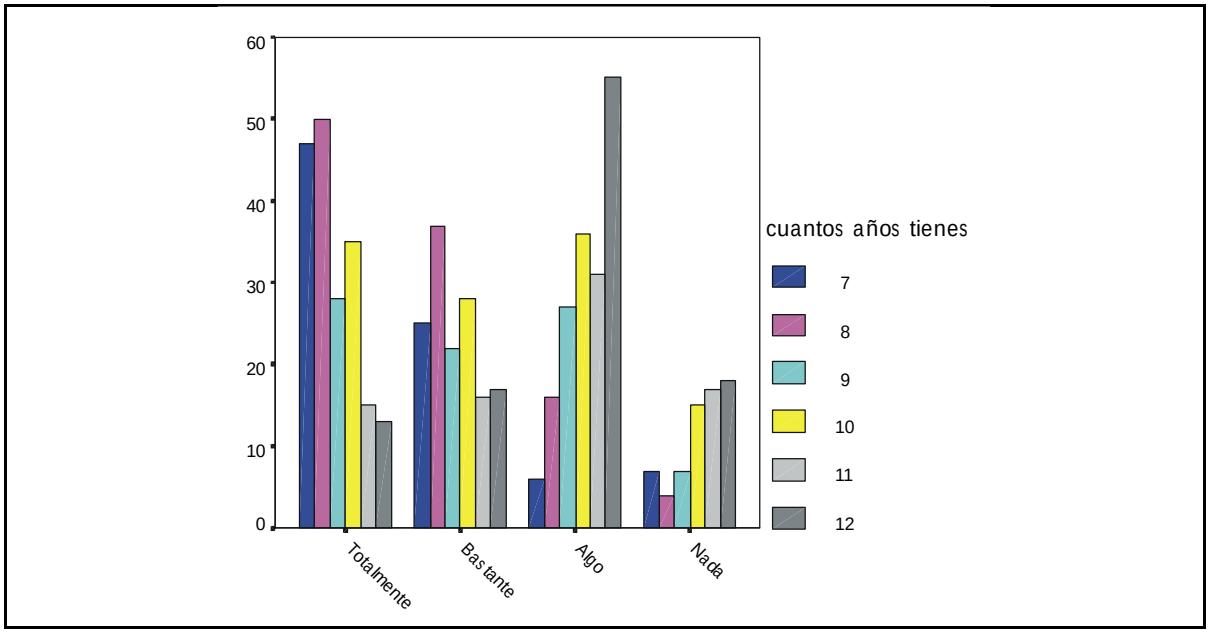
Se ha hecho referencia a lo largo del estudio a la posibilidad de que los niños y niñas se diviertan viendo este tipo de programas. Según los resultados del presente estudio, los programas de contenido violento como al que han sido expuestos llevan a los niños en mayor porcentaje que a las niñas a afirmar que *se lo pasan estupendamente viendo este tipo de programas.* Así, frente al 68,8% de niños que contestaron estar totalmente de acuerdo con esta afirmación, nos encontramos con un 31,3 por ciento de niñas que responden en este sentido. En el lado contrario, es decir, aquellos que manifiestan estar nada de acuerdo con esta afirmación prevalecen las niñas (65,2%) sobre los niños (34,8%), por lo que parece claramente que este tipo de programas les gusta más a los niños que a las niñas. En este sentido, serán los niños los que con más frecuencia lo vean y, por tanto, los que podrán tener una mayor influencia de los mismos.

En el caso del programa no violento, el 59,5% del total de niños y niñas expuestos a este programa contestó estar *totalmente de acuerdo*, destacando también en este caso, aunque si bien con una diferen-

cia porcentual inferior, casi de igualdad entre ambos géneros, el 50,6% de niños frente al 49,4% de niñas. Sin embargo, entre los que contestan estar nada de acuerdo con esta afirmación, destacan el 58,7% de niños frente al 41,3% de niñas.

Así pues, tanto los programas violentos como los no violentos parecen despertar el interés y, sobre todo, entretener tanto a niños como a niñas, si bien parece que son los niños los que más se divierten con la televisión, sobre todo con los programas de contenido violento. Llegados a este punto, conviene recordar que existe una tendencia entre los niños a ver más televisión y pudiera ser que el hecho de que se diviertan más los niños que las niñas les llevara a pasar más horas delante de la pequeña pantalla.

En este mismo sentido, los más pequeños son también los que en mayor porcentaje responden estar totalmentede deacuerdo con el hecho de que se lo pasan estupendamente viendo programas como los que han visto, tanto si se trata del programa violento como del programa no violento. En el primer caso, entre los niños que respondieron estar totalmente de acuerdo con la afirmación, el 50,5% tiene entre 7 y 8 años; el 32,8% entre 9 y 10 años y el 16,7% está en la franja de edad de entre 11 y 12 años. Se nos confirma pues, la hipótesis de que además de ser los más pequeños a los que más les ha gustado la serie, son también los que más se divierten con este tipo de programas.



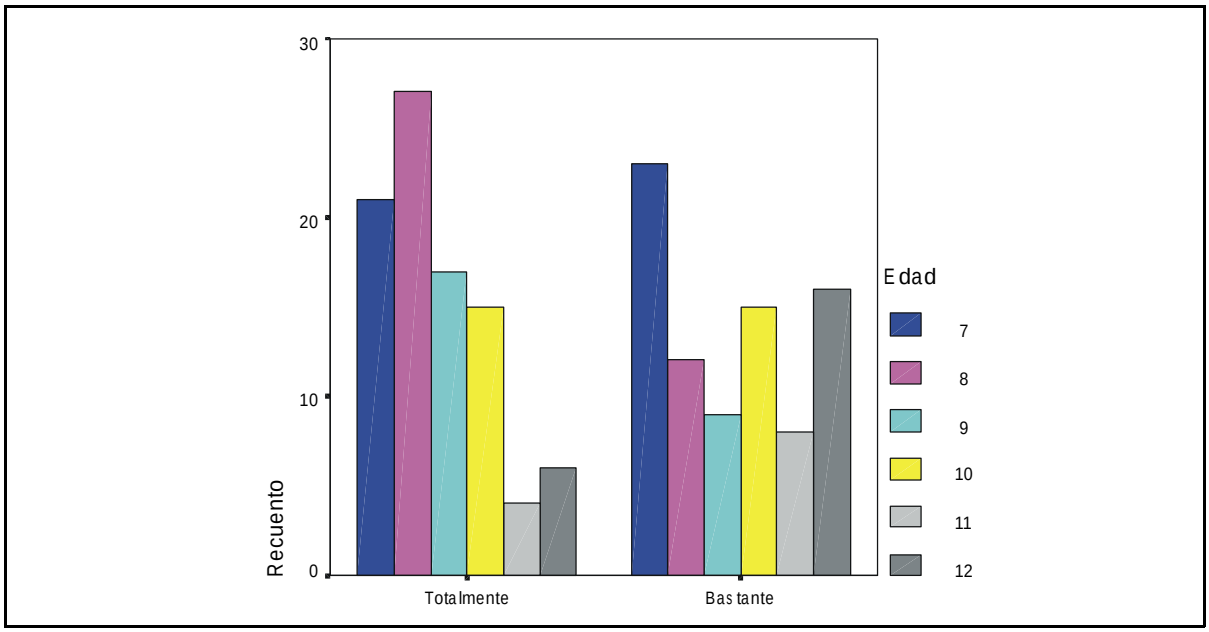
En el caso del programa no violento, la diferencia porcentual es mucho menor. Así, los niños de entre 7 y 8 años afirman en un 35% que les gusta muchísimo esta serie. Porcentaje similar presentan los niños de edades comprendidas entre los 9 y 10 años y un 29% son los niños y niñas entre 11 y 12 años que responden en este sentido.

3.2.3. *El aprendizaje de modelos conductuales mostrados en televisión*

El 30,2% de los niños y niñas que fueron expuestos al programa violento durante el estudio contestaron estar *bastante* o *totalmente de acuerdo* con la siguiente afirmación: *este tipo de programas me gusta*

porque puedo aprender cómo defenderme. Así pues, según estos primeros resultados, parecen confirmarse la hipótesis de que existe un grupo de niños y niñas que aprenden modelos de conducta de la televisión. Se trata, además, de un grupo significativo de niños que aprenden comportamientos violentos de la televisión. Hay que destacar también que de este porcentaje, la inmensa mayoría son niños (76,1%), lo que verifica una vez más el hecho de que los niños, además de ver más televisión y gustarle más que a las niñas este tipo de programas, también aprenden más y tienen con más frecuencia de referente programas como el que han visto durante la investigación.

Por edades, son los grupos de menor edad (entre 7 y 10 años) los que destacan dentro de este porcentaje de niños que aprenden modelos violentos de conducta. Con ello puede demostrarse que son los más pequeños los que más aprenden de la televisión y que si bien su comportamiento inmediato no parece reflejar una conducta violenta, con el paso de los años, según parece indicar los resultados del presente estudio, sí se reflejará en su comportamiento y actitudes. Luego, parece que la televisión sí es un agente de socialización que enseña al niño determinadas conductas que irá asimilando y que podrá poner en práctica más a largo que a corto plazo.



Dentro de este grupo de preguntas destinadas a conocer lo que el niño aprende de los programas violentos y/o no violentos de la televisión, en el cuestionario suministrado a los niños que vieron el programa violento se les incluyó la afirmación *este tipo de programas me gusta porque puedo aprender cómo pelearme con mis amigos*.

El 75% de los escolares contestaron estar *nada de acuerdo* con este hecho, siendo practicamente igual el número de niños (48,6%) y niñas (51,2%) que responden en este sentido. El 15% se distribuye equitativamente entre los que afirman estar bastante o totalmente *de acuerdo.* Conviene establecer una vez más la diferencia por género, ya que en este caso, es significativo observar que del total de niños y niñas que respondieron estar bastante o totalmente de acuerdo con esta afirmación más del 65% son niños y el resto niñas.

En lo que respecta a la variable edad, ésta no parece ser especialmente significativa a la hora de marcar diferencias. Así pues, puede concluirse que los niños tienden a aprender más de los modelos de conducta de la televisión que las niñas y que los más pequeños son igualmente, los que más aprenden. Con los resultados expuestos hasta aquí sobre el aprendizaje de modelos de conducta de la televisión, pueden verificarse las siguientes hipótesis:

1. Existe un grupo de niños que aprenden modelos de conducta de la televisión.
2. La televisión, además de una fuente de entretenimiento, es una fuente de aprendizaje.
3. Existe un grupo significativo de niños que aprenden comportamientos violentos de la televisión y que pueden quedar definidos como niños de entre 7 y 8 años.
4. La televisión es una variable a tener en cuanta dentro del proceso de socialización del niño. Los más pequeños tienden a aprender a partir de los modelos que ven en la pequeña pantalla. Sin embargo, los mayores parecen haber asimilado ya este tipo de conductas. Llegados a este punto, se tratará de observar si este aprendizaje que parece tener lugar a edades inferiores se pone en práctica posteriormente o si, por el contrario, se olvida.

3.2.4. *Efecto imitación. Los niños imitan modelos de conducta presentados en televisión*

Otra de las formas en que la televisión ejerce su influencia, especialmente, sobre los niños, queda reflejada en los efectos de imitación de determinados personajes y de las acciones de los mismos. De hecho, uno de los primeros estudios realizados con niños en el terreno de los efectos negativos de la violencia televisiva (Bandura, Ross y Ross, 1963) tenía como objetivo comprobar si, efectivamente, este sector de la audiencia tiende a imitar las conductas violentas emitidas a través de la programación tanto infantil como adulta.

El 34% de niños y niñas expuestos al programa violento afirmaron estar *bastante* o *totalmente* de acuerdo con la afirmación *cuando veo este tipo de programas me entran ganas de imitar a alguno de sus personajes,* destacando significativamente los niños (65,2%) sobre las niñas (34,8%). Este porcentaje supera al de niños y niñas que, expuestos al programa no violento, fueron preguntados en este mismo sentido. De hecho, este grupo de niños y niñas tan solo superan en porcentaje a los que vieron el programa violento cuando responden nada de acuerdo (53,5%), frente al 46,5% de los que fueron expuestos al programa violento.

Según las edades, parece que son los niños de más edad (11-12) los que muestran una menor tendencia a la hora de imitar a personajes de la televisión, especialmente los que aparecen en los programas violentos (42%) como al que han sido expuestos. Este hecho coincide con el porcentaje de niños que contestaron que *nunca* o *casi nunca* imitan a personajes de la televisión cuando se les planteó, en la primera parte del cuestionario, la frecuencia con la que imitaban a estos personajes. En ese caso, también fueron los niños de este segmento de edad los que destacaban porcentualmente en estas dos opciones frente a los niños de edades inferiores.

De igual forma, los niños con edades comprendidas entre los 7 y 8 años son los que tienden a imitar a estos personajes con mayor frecuencia, especialmente los personajes de series violentas. Así, el 56,8% de niños y niñas que vieron el programa contestaron estar totalmente de acuerdo con el hecho de querer imitar a sus personajes, seguidos del 25,8% de niños y niñas en edades comprendidas entre los 9 y 10 años. La televisión provoca efectos de imitación en la audiencia infantil.

— La edad y el género influyen en los efectos de imitación provocados por la programación televisiva, siendo los más pequeños (7-8 años) y los niños más que las niñas, los que se ven más afectados por dicha influencia.

— En líneas generales, los niños tienden a imitar con más frecuencia personajes y acciones de las series televisivas no violentas que de las violentas.

Por lo tanto, y según los datos obtenidos hasta aquí, puede decirse que son los niños más pequeños los que, además de aprender con más frecuencia modelos de conducta de la televisión, también tienden a imitar en más ocasiones lo que en ella ven, destacando, de igual forma, los niños sobre las niñas. Cabe recordar también que, cuando a los sujetos componentes de la muestra se les planteó en la primera parte del cuestionario con qué frecuencia juegan a imitar a personajes de la televisión, eran los de edades comprendidas entre los 7 y 10 años los que lo hacían con más frecuencia, si bien, como se recordará, la imitación era fundamentalmente de personajes cómicos de la televisión. La pregunta planteada en esta segunda parte del cuestionario nos aclara, pues, que tanto los programas violentos de televisión como aquellos de contenido no violento producen efectos de imitación en sus receptores más jóvenes aun cuando no siempre sean conscientes de ello.

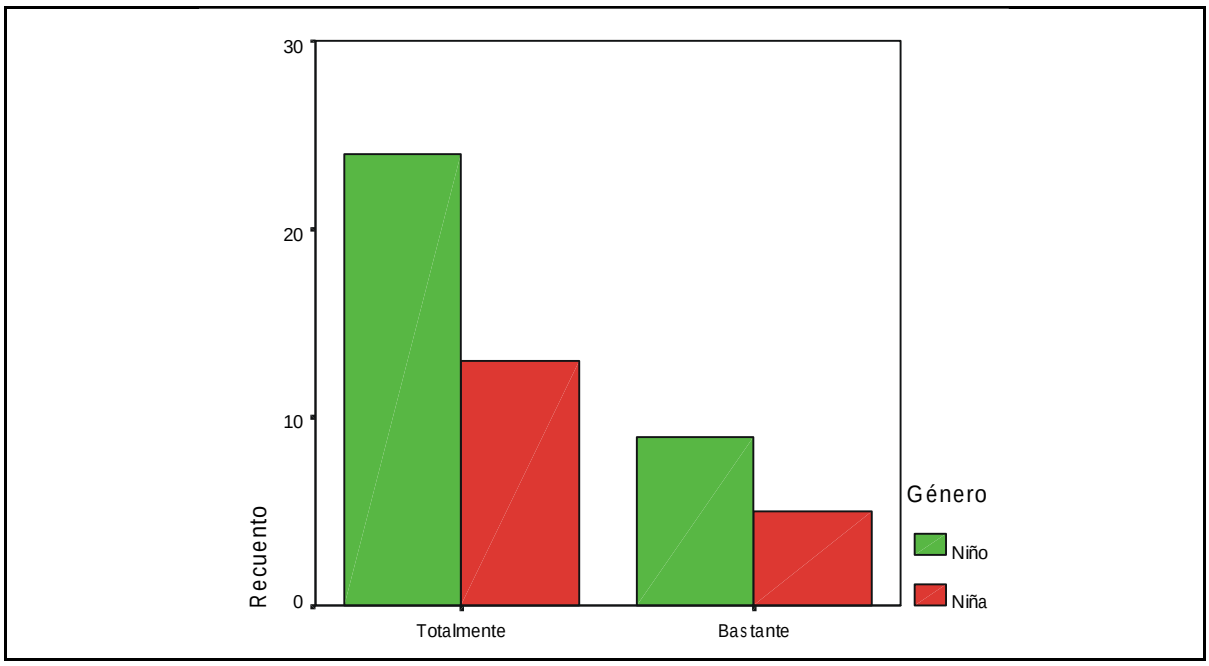
Especial atención merece el deseo de los más pequeños de imitar las conductas violentas que acaban de ver en televisión y no solamente en esta ocasión, ya que tal y como plantea la pregunta (*Después de ver este tipo de programas me dan ganas de imitar a sus personajes*), parece que este interés manifiesto por imitar lo que han visto en la pequeña pantalla se produce con bastante frecuencia después de ver programas de este tipo. Así pues, podemos decir que la violencia de la televisión provoca ciertos efectos a corto plazo (como los efectos de imitación), si bien estos efectos se producen, fundamentalmente, en los niños de menor edad.

3.2.5. *Reacción ante los programas violentos de la televisión.*

Junto con las preguntas analizadas anteriormente, el cuestionario incluía también una serie de preguntas, comunes a todos los sujetos participantes, que tenían por finalidad conocer las consecuencias que la programación violenta de la televisión tiene en la audiencia infantil, el posible rechazo o aceptación de la misma por parte de los niños y si existía el deseo de trasladar la ficción al mundo real en el que ellos viven. Este conjunto de preguntas tiene una transcendencia fundamental para todo el desarrollo de la presente investigación ya que sus resultados, junto con los aportados anteriormente, servirán para conocer con mayor exactitud si la violencia de la televisión ejerce o no una influencia en las conductas o actitudes de los receptores.

En primer lugar, dentro de este conjunto de preguntas destinadas a conocer los efectos negativos de la violencia televisiva en las conductas de los niños, se incluyó en el cuestionario la afirmación *después de ver esta serie me dan ganas de ser más agresivo.* Pues bien, en un 80% del total de los casos analizados y que vieron el programa violento, la respuesta ha sido que *no están de acuerdo* con esta afirmación. Les sigue el 13% que responde estar bastante o totalmente de acuerdo con esta afirmación. Como puede observarse en el gráfico adjunto, de nuevo los niños responden en mayor porcentaje que las niñas en este sentido. Una vez más, la diferencia nos lleva a concluir que los niños parecen estar más influenciados por la violencia de televisión que las niñas.

Respecto a la variable edad, parece existir una cierta diferencia porcentual entre los niños de 7 y 8 años y los otros dos grupos de edad, si bien esta diferencia no podría calificarse de significativa. Por lo



tanto, no se podría concluir que existe una diferencia de edad a la hora de hablar de que la televisión despierte un deseo inmediato de ser más agresivo.

Así pues, frente al 85% del total de sujetos que contestaron estar *nada* o *no de acuerdo* con que la serie les animaba a ser más agresivo, aquellos que fueron expuestos al programa *no violento*, contestaron en un porcentaje similar y ligeramente superior (87,2%) que *no están de acuerdo* con el hecho de que este tipo de programas despierten en ellos ciertos deseos de actuar agresivamente de forma inmediata. En esta misma línea están los resultados que se refieren al hecho de que determinados programas de televisión animen a los niños a utilizar la violencia con sus amigos.

Así, ante la afirmación *este tipo de programas me anima a pelearme con mis amigos*, un 9% del total de sujetos que fueron expuestos al programa violento contestó estar *bastante* o *totalmente de acuerdo* con la misma. Como puede observarse, son los niños en edades comprendidas entre los 9 y 10 años los que más responden en este sentido. Así, el 47,4% de los niños que respondieron estar totalmente de acuerdo con esta afirmación, pertenecen a esta franja de edad. Les siguen los niños mayores, con un 32 por ciento. Todo ello nos viene a confirmar que, por un lado, los programas violentos de televisión parecen despertar en un reducido grupo de niños ciertos deseos de actuar de manera agresiva. Es decir, tan sólo un grupo de niños (65,8% del total) más que de niñas se verán influenciados en sus conductas por las imágenes y acciones presentadas en la pequeña pantalla.

Si bien los niños de 7 y 8 años parecían estar más de acuerdo con el hecho de que la televisión les despierta cierto deseo de comportarse de manera agresiva, es el caso de los niños de entre 10 y 12 años a los que parece que las imágenes de la pantalla les anima a pelearse con sus amigos. No podríamos determinar, pues, qué franja de edad se ve en mayor medida afectada de manera inmediata por la violencia de la pequeña pantalla. En líneas generales, podríamos decir que, cuando son más pequeños, los niños pueden sentirse cohibidos a la hora de hacer uso de la violencia en sus relaciones con los demás. Sin embargo, conforme van creciendo, en sus circunstancias diarias sí ven más necesario el uso de la mis-

ma. Quizás vayan asimilando a través de la pequeña pantalla que la violencia es algo permitido si se utiliza con unos objetivos concretos, objetivos que siempre tienen su justificación. Así, cuando determinados niños se encuentran ante una circunstancia que *justifica* la utilización de la violencia, probablemente la utilicen.

Como se viene observando a lo largo de este análisis de resultados, también parece confirmarse otro elemento importante. En esta ocasión referido a la importancia que los amigos tienen en la vida de los niños y lo difícil que les resulta tanto enfadarse con ellos, pelearse o entablar cualquier tipo de relación en la que intervenga la violencia. Llegados a este punto, conviene recordar igualmente que son los niños entre 11 y 12 años los que, además de ver más horas de televisión diariamente, también eran los que mostraban mayores rasgos de agresividad en su personalidad.

3.2.6. *La violencia como medio de conseguir objetivos y solucionar conflictos*

Continuando con el grupo de afirmaciones destinadas a conocer si la televisión produce efectos en los comportamientos o actitudes de los niños, es interesante saber si los programas que los niños ven diariamente en televisión llegan a transmitirles y convencerles sobre la importancia de la violencia como medio de conseguir ciertos objetivos.

Cuando se les plantea en el cuestionario la afirmación de que se debe utilizar la violencia para conseguir lo que se quiere, el 15% del total de los sujetos integrantes de la muestra y que fueron expuestos al programa violento contestaron estar *bastante* o *totalmente de acuerdo* con la misma. Ahora bien, analicemos las características sociodemográficas de los niños que contestan en este sentido. Como puede observarse , existe un mayor porcentaje de niños (57,4%) que están *bastante* o *totalmente de acuerdo* con la afirmación de que utilizan o utilizarían la violencia para conseguir lo que quieren. Es más, la serie que han visto parece haberles convencido de ello.

Respecto a la variable edad, el porcentaje de sujetos de los distintos grupos de edad que contestan estar *bastante* o *totalmente de acuerdo* con el hecho de que la serie les haya convencido de que se debe utilizar la violencia para conseguir lo que se quiere es prácticamente el mismo entre los niños de 9 y 10 años (30,4%) y los niños y niñas de 11 y 12 años (29,3%). Destaca el grupo de niños cuyas edades oscilan entre los 7 y 8 años, con un 40,3%. Por lo tanto, puede decirse que existen ciertas diferencias de edad en el impacto que la programación violenta de la televisión provoca en este sentido en la audiencia infantil, afectando, especialmente, a los más pequeños.

Por otra parte, conviene también destacar que existe un 76,5% de niños y niñas a los que los programas violentos no les convencen de la necesidad de utilizar la violencia para conseguir sus objetivos como queda reflejado en los niños y niñas que contestan que *no están de acuerdo* con la afirmación planteada. Todos estos porcentajes parecen confirmarnos, una vez más, que existe un grupo de niños y niñas (superior al 12% del total de la muestra) para los que la televisión y, en especial, la programación violenta produce unos efectos en sus conductas y actitudes frente al uso de la violencia en la vida real, efectos, como en este caso, relacionados con el aprendizaje mediante la televisión.

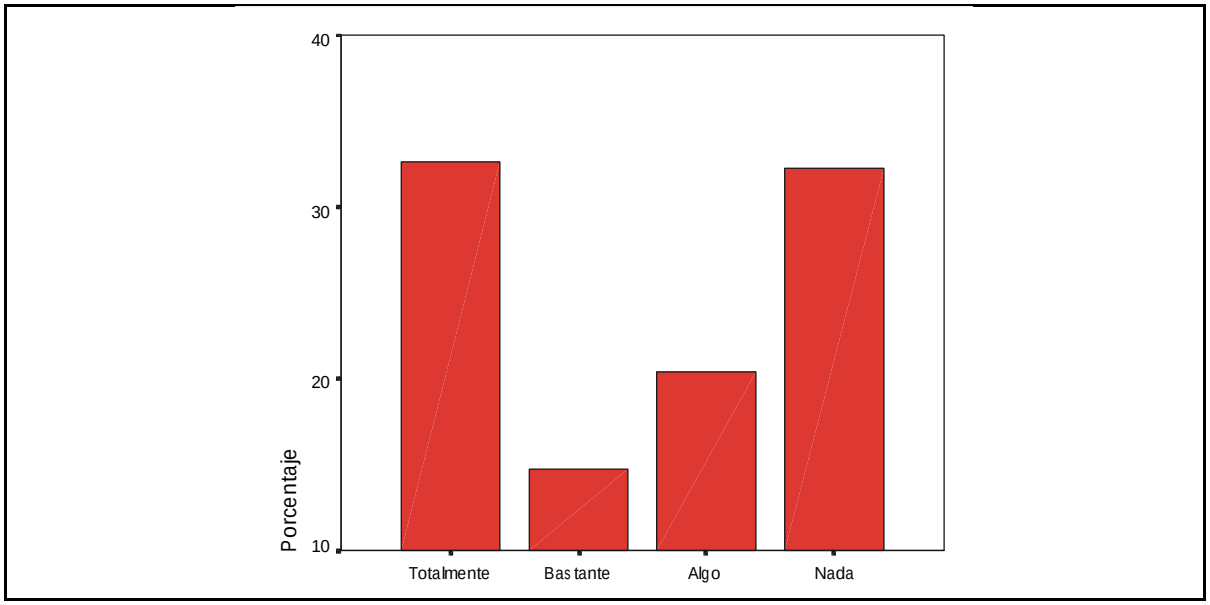
Respecto a los niños que fueron expuestos al programa no violento, el porcentaje que contestó estar *no de acuerdo* asciende al 91%, a la vez que disminuye los que contestaron estar *bastante* o *totalmente de acuerdo* (5%) con la afirmación planteada. Esta diferencia porcentual entre los niños que fueron expuestos al programa violento y los que lo fueron al programa no violento nos llevan a corroborar lo expuesto anteriormente y al tiempo que podemos confirmar una de las hipótesis iniciales en las que se

planteaba que los programas violentos de televisión ejercen una influencia negativa sobre el aprendizaje de un grupo determinado de niños, en esta ocasión, sobre sus actitudes hacia el uso de la violencia como medio de conseguir lo que se quiere.

3.2.7. *Deseos de vivir en un mundo a imagen del expuesto en televisión*

Una de las razones por las cuales los niños parecen estar *hipnotizados* delante del televisor, perdiendo todo el sentido del tiempo e incluso, del espacio, reside en su capacidad para imaginar. Es decir, los niños, en mayor proporción que los adultos, pueden *volar* con su imaginación y trasladarse a un mundo irreal, como lo es el de la mayor parte de los programas televisivos que atraen su atención. Su capacidad para imaginar les permite convertir ese mundo de fantasía en uno tan real como el suyo propio donde los personajes llegan incluso, a formar parte de su vida.

Así, un 47,4% del total de niños y niñas que fueron expuestos al programa violento contestaron estar *bastante* o *totalmente de acuerdo* con la afirmación *me gustaría vivir en un mundo como el que aparece en esta serie*. Asimismo, este porcentaje disminuye significativamente (23,3%) en el caso de los sujetos que fueron expuestos al programa no violento. Se confirma, por tanto, que tienen una mayor aceptación los programas de contenido violento.



No obstante, y en primer lugar, pasaremos a analizar los sujetos que, siendo expuestos al programa *violento*, contestaron en este sentido. Respecto a la variable edad, los resultados muestran que el mayor porcentaje de niños que contestan estar *bastante* o *totalmente de acuerdo* con el hecho de que les gustaría vivir en un mundo como el que aparece en la serie se encuentra en los niños de 7 y 8 años (50%), y que dicho porcentaje disminuye conforme aumenta la edad de los encuestados (30% los niños y niñas de 9 y 10 años y 20% los niños y niñas de 11 y 12 años).

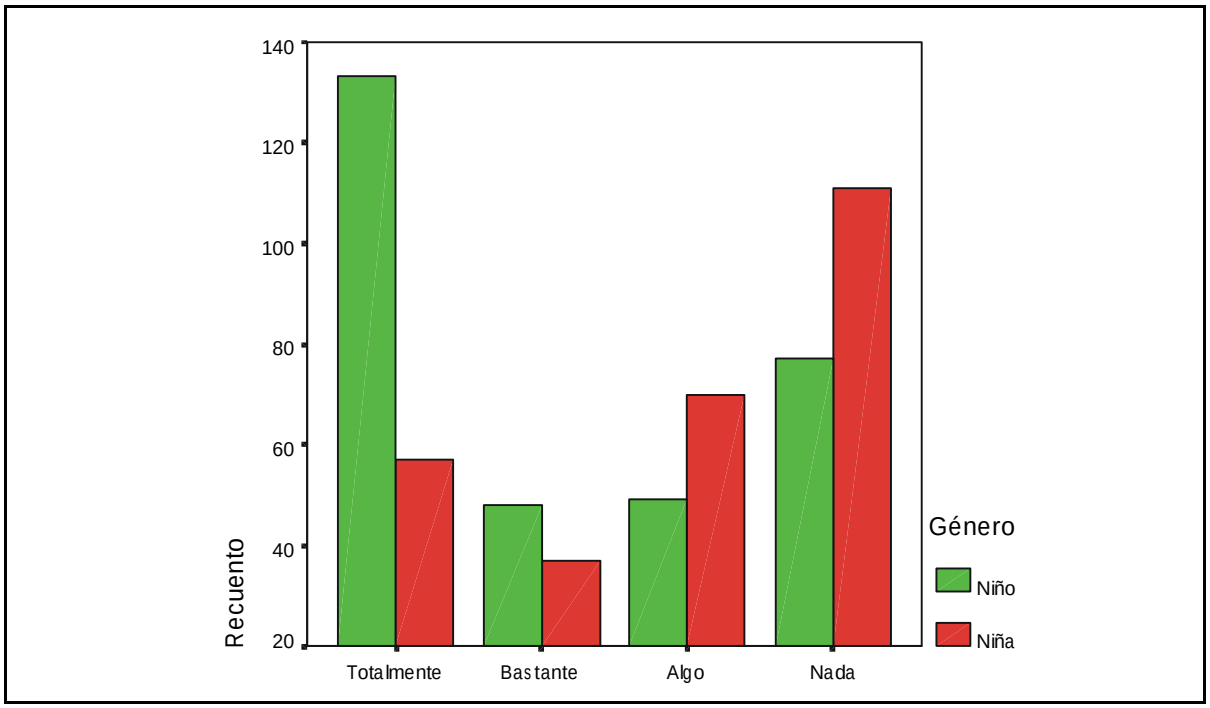
Estos resultados coinciden con el hecho de que a los sujetos integrantes de este grupo de edad (7-8 años) eran también los que destacaban en porcentaje a la hora de responder que la serie les gustaba mu-

chísimo y que la misma provocaba en ellos cierto deseo de imitar a sus personajes. Por lo tanto, puede afirmarse que existe cierta relación entre la atracción hacia un determinado programa y el deseo de vivir en la realidad las acciones y circunstancias que en él se proyectan.

Respecto a la variable género, de nuevo los niños (70%) destacan sobre las niñas (30%) de manera significativa, con lo cual podemos confirmar una vez más que la televisión ejerce una mayor influencia sobre los niños que sobre las niñas y que los niños experimentan una mayor atracción o interés hacia la violencia que las niñas.

Así pues, las interpretaciones más acertadas que pueden ofrecerse acerca de estos resultados se resumen, en primer lugar, en el hecho de que el contenido de la proyección televisiva es altamente violento, incluyendo en el mismo todo tipo de agresiones físicas y verbales. Por lo tanto, puede resultar preocupante, que exista un 47,4% de niños y niñas que deseen vivir en un mundo como el que han visto en la televisión. En segundo lugar, al ser los niños de menor edad los que sentían una mayor atracción hacia esta serie en concreto, parece lógico que deseen igualmente querer vivir en mayor medida en un mundo como el que han visto en la televisión a la vez que, con mayor frecuencia, trasladen aquello que han visto en la pequeña pantalla a sus juegos.

Por otro lado, respecto a la exposición al programa *no violento*, conviene señalar que el 23,3% de los sujetos contestaron estar *bastante* o *totalmente de acuerdo* con desear vivir en un mundo, en este caso, no violento. En esta ocasión, son de nuevo los niños de 7 y 8 años (58,6%) los que representan un mayor porcentaje de sujetos a los que les gustaría vivir en un mundo como el visto en la pequeña pantalla. Una de las interpretaciones que pueden darse a estos resultados es que, como decíamos al comienzo de la explicación de este punto, los más pequeños sean quizás los que más desarrollados tengan su capacidad de imaginar y les resulte más verosímil que puedan vivir en un mundo como el que ven diariamente en televisión.



De igual forma, cuando se les preguntó en el cuestionario si les había gustado la serie (tanto la violenta como la no violenta) este grupo de edad (7-8 años) fue el que contestó en mayor porcentaje que les había gustado muchísimo, con lo cual se confirma lo expuesto anteriormente en relación con la atracción hacia el programa de televisión y el deseo de vivir en un mundo como el que aparece en la pantalla.

Respecto a la variable género, los porcentajes se invierten en esta ocasión, ya que el 28,4% de las niñas frente al 19% de los niños desean vivir en un mundo como el que aparece en la serie Compañeros.

3.2.8. *Los efectos de la identificación con los personajes televisivos.*

Diversos estudios anteriores han concluido que a mayor identificación de los receptores con los personajes de determinados programas televisivos, mayores son las probabilidades de que estos programas influyan sobre las conductas y actitudes de los receptores (Albert, 1957; Noble, 1975; Reeves y Greenberg, 1977; William, LaRose y Frost, 1981). Entre estos últimos, parece ser que son los niños los que muestran una mayor tendencia a identificarse con los personajes de sus series favoritas. Por ello, resulta interesante conocer si el fenómeno de la identificación se produce realmente en los niños que participaron en nuestro estudio, así como analizar qué finalidad o en qué circunstancias utilizarían las características, especialmente físicas, de estos personajes o ante qué hechos llegarían a actuar como lo hacen tales personajes.

Así, en el estudio, se plantearon una serie de afirmaciones destinadas fundamentalmente a los sujetos que fueron expuestos al programa violento con el propósito de conocer si los niños se identifican verdaderamente con los personajes de la televisión, en concreto, con los de la serie violenta, y con qué fines. Respecto a la primera de las afirmaciones -*me gustaría ser como los personajes para pelearme con mis amigos*-, existe un 9% de sujetos que contestan estar *bastante* o *totalmente de acuerdo* con la misma. Respecto a las características de este grupo de sujetos, se observa que no existe diferencia porcentual significativa según los distintos grupos de edad, si bien parece que existe cierta tendencia entre los niños de 10 y 12 años a utilizar las características de los personajes para pelearse con sus amigos.

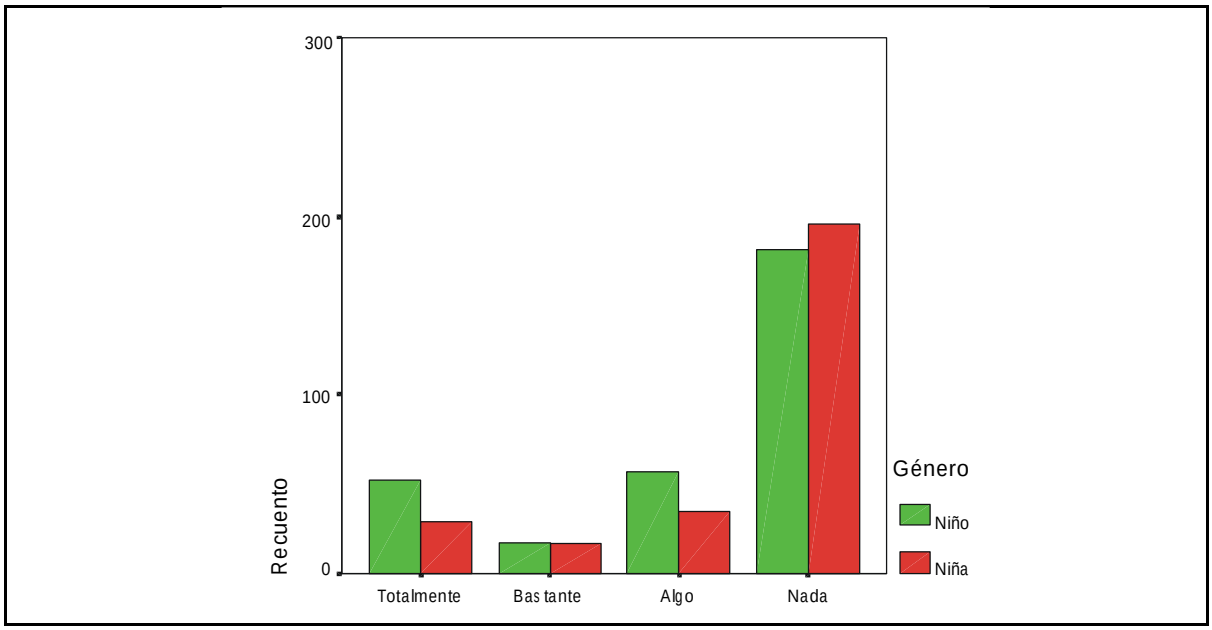
La diferencia es más apreciable en tanto que se compara la respuesta de los niños y de las niñas. Frente al 67,5% de niños, el 32,5% de las niñas contestan estar *totalmente de acuerdo* con la afirmación planteada. Sin embargo, existe bastante igualdad entre los niños (51%) y niñas (49%) a la hora de contestar que no están de acuerdo con dicha afirmación.

La segunda afirmación relacionada con la identificación de los encuestados con los personajes de la serie a la que fueron expuestos -*me gustaría ser como los personajes para hacer gamberradas*- parece confirmarnos, por una parte, que existe un grupo de niños, que gira en torno al 12%, para el que los personajes de la televisión se convierten en modelos realmente atractivos, hasta tal punto que les gustaría ser como ellos para, como en este caso, hacer gamberradas..

Así, tal y como puede observarse en el cuadro adjunto, todos los niños de los distintos grupos de edad contestan en mayor porcentaje que *no están de acuerdo* con tal afirmación. Sin embargo, no existe diferencia clara respecto a la variable edad a la hora de contestar que están *bastante* o *totalmente de acuerdo* con el hecho de que les gustaría *ser como los personajes para hacer gamberradas*.

De igual forma, sigue existiendo entre los niños (69,4%) una mayor tendencia a utilizar las características de los personajes de la serie que han visto con propósitos violentos que entre las niñas (49,6%).

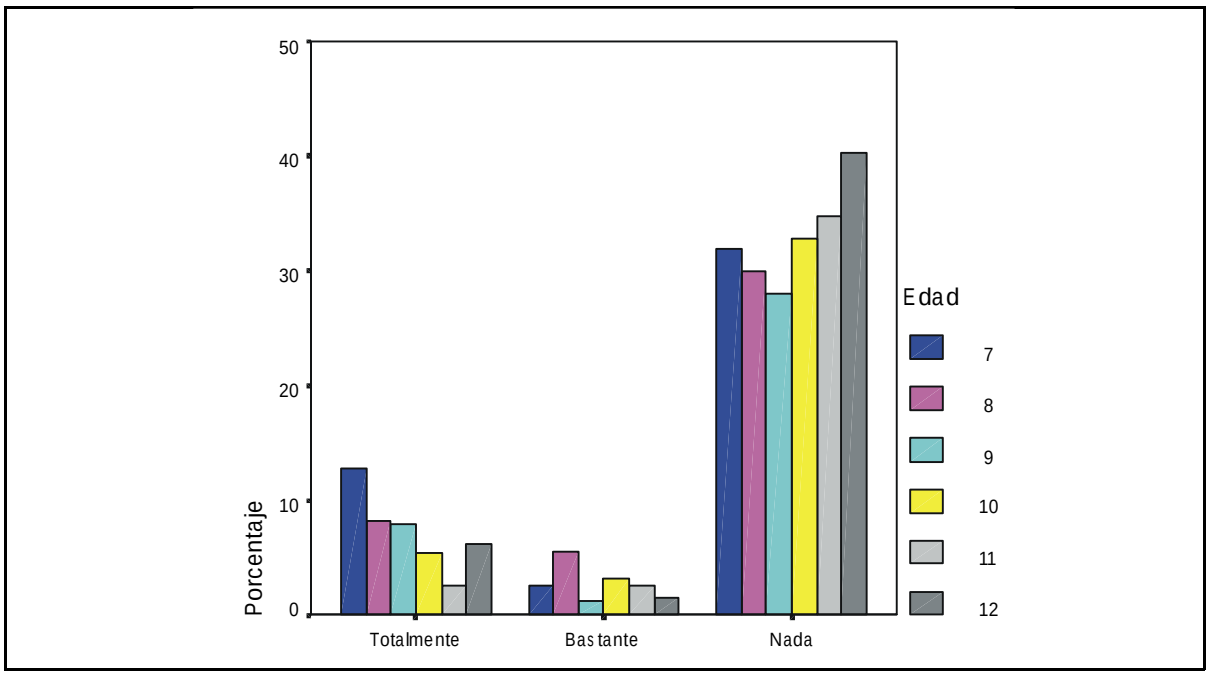
Como era de esperar, la última de las afirmaciones relacionadas con la identificación de los encuestados con los personajes con fines violentos sigue en la misma línea porcentual que las anteriores. Así, existe un 20% de sujetos que contestan estar *bastante* o *totalmente de acuerdo* con la afirmación *me gustaría ser como los personajes para que me teman y respeten.* Como puede observarse en el gráfico adjunto, los niños destacan porcentualmente sobre las niñas, a excepción de aquellos que contestan no estar de acuerdo con esta afirmación, en la que las niñas destacan con un 52%.



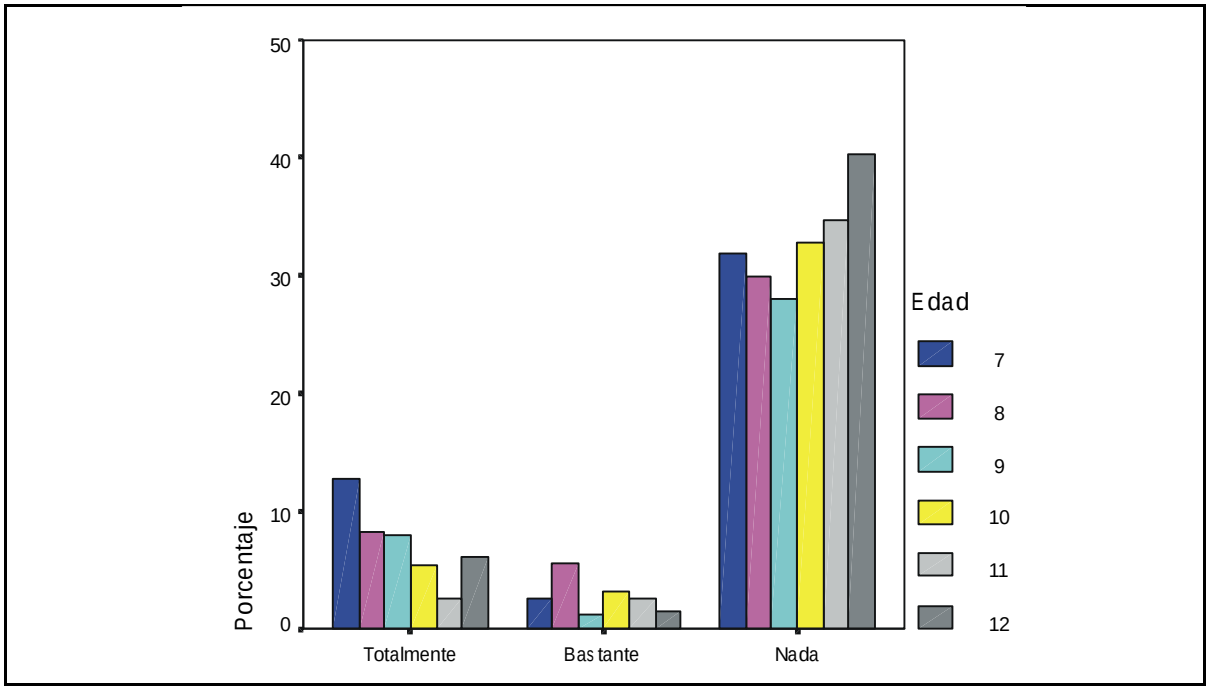
Un hecho curioso respecto a la variable género se produce en el porcentaje de niños y niñas que contestan estar *bastante de acuerdo* con la afirmación planteada. En esta ocasión, las cifras se aproximan, lo cual puede indicarnos un cierto deseo en un grupo de niñas de sentirse temidas y respetadas.

En el gráfico adjunto, puede observarse también la diferencia según las edades. Si nos fijamos en el grupo de niños que contestan estar totalmente o bastante de acuerdo con la afirmación, vemos que son los niños más pequeños los que destacan sobre las otras franjas de edad. Sin embargo, si observamos las barras de los niños que contestan estar nada de acuerdo con dicha afirmación, son los mayores los que destacan sobre los otros dos grupos de edad. En este sentido, podría concluirse que los más pequeños tienen más necesidad de ser respetados que los mayores, que pueden imponer su personalidad.

El hecho de emplear la violencia cualquiera que sea su finalidad no parece que sea, pues, una forma de actuar que atraiga a los niños en general. Si bien hemos visto que es a los más pequeños a los que sí les gustaría vivir en un mundo como el que han visto en la pantalla y que imitan (hecho puntual y a corto plazo) a los personajes de las diferentes series, sin embargo, no terminan de identificarse con los personajes. No obstante, conforme van creciendo, son expuestos a mayor cantidad de televisión -especialmente violenta- aprendiendo a través de la misma toda una serie de conductas -en muchas ocasiones equivocadas- que no parecen tener represalias por parte de los adultos y que es útil para alcanzar determinados objetivos. En estas razones podría residir la explicación del porqué los niños mayores destacan sobre los pequeños en su atracción por las conductas violentas.



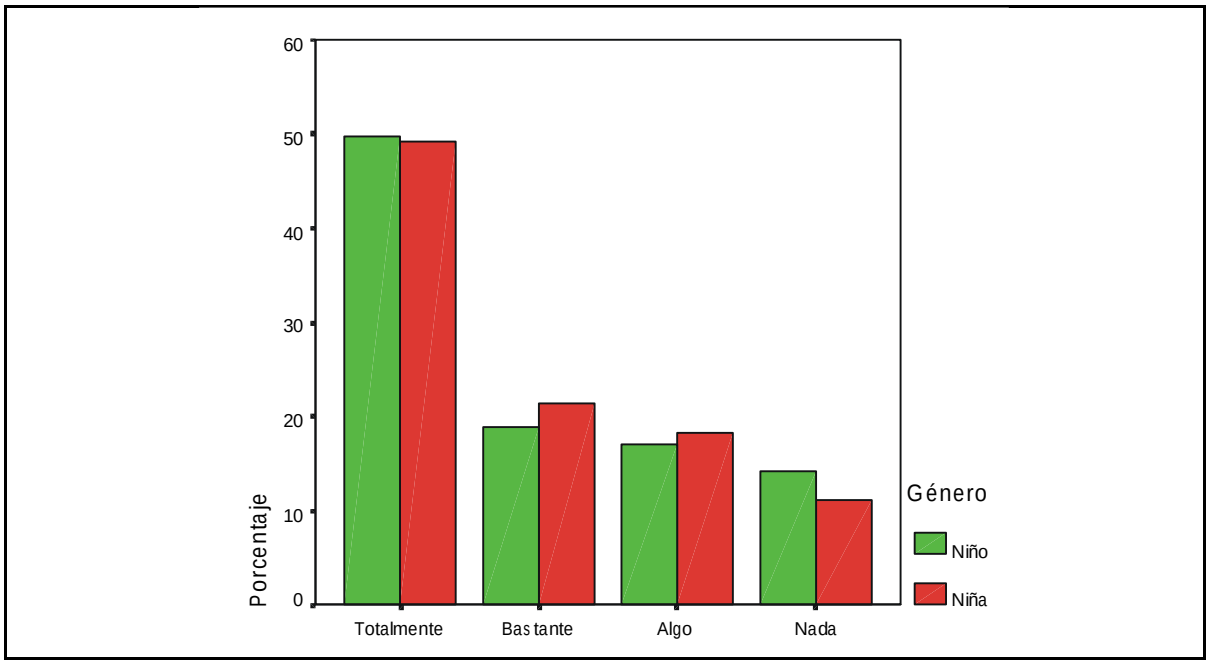
Conviene recordar también que son los niños mayores (11-12 años) los que contestaron que veían con más frecuencia programas de lucha o acción. El 47,05% de los niños encuestados ven entre 3 y 7 días a la semana programas en los que, de alguna forma, se hace uso de la violencia. Podemos pues, llegar a establecer una relación entre el tiempo que se dedica a ver determinados programas de televisión y una mayor identificación con los personajes que aparecen en los mismos.



No obstante, otra de las afirmaciones en relación con las anteriores que se plantearon en el cuestionario, en esta ocasión, tanto a los niños que vieron el programa violento como a aquellos que vieron el no violento pretendía conocer, en primer lugar, si la identificación de los niños con personajes no violentos es igual, mayor o menor que la identificación con personajes no violentos y, en segundo lugar, si los niños consideran justificada la utilización de la violencia con propósitos solidarios.

Así, se les planteó a todos los sujetos encuestados la afirmación *me gustaría ser como los personajes para ayudar a los demás*. Como puede observarse, el porcentaje de niños que vieron el programa violento (75%) y que contestaron estar *bastante* o *totalmente de acuerdo* con la afirmación planteada es superior a aquellos que fueron expuestos al programa no violento (64%), por lo que puede hablarse de una cierta tendencia a identificarse más con los personajes de las series violentas. Por lo tanto, parece que los niños justifican la utilización de la violencia con propósitos solidarios. De hecho, esta es una de las características de la violencia que se emite en la pequeña pantalla: transmite a los telespectadores que la violencia está justificada y que, además, se ve recompensada cuando se trata de fines aparentemente constructivos y benéficos para la sociedad.

Podemos ver en el gráfico adjunto que, en general, las niñas se identifican con más frecuencia que los niños con los personajes de la televisión con fines solidarios. Observando la barra ‘‘Totalmente’’, puede verse casi una igualdad porcentual entre niños y niñas. Sin embargo, en las opciones bastante o algo, las niñas superan a los niños. De nuevo los niños superan porcentualmente a las niñas y con cierta diferencia cuando optan por la opción nada.



Centrándonos, en primer lugar, en el grupo de niños que vieron el programa violento, observamos que los niños con más frecuencia que las niñas utilizarían la violencia con fines solidarios. Así, frente al 76% del total de niños que contestan estar bastante o totalmente de acuerdo con esta afirmación, nos encontramos con un 73% de niñas, si bien, una vez más puede observarse que la diferencia porcentual

por género no es significativa. Hecho similar ocurre con los niños y niñas que vieron el programa no violento. Frente al 61,4% de niños que contestaron estar bastante o totalmente de acuerdo con el hecho de querer tener las características de los personajes de la serie para ayudar a los demás, nos encontramos con un 68% de niñas, por lo que se confirma la actitud de las niñas hacia comportamientos no violentos. De hecho, cuando se opta por la opción nada de acuerdo, en el caso de los niños y niñas expuestos al programa violento, las niñas superan porcentualmente a los niños, al contrario de lo que ocurre con los niños y niñas que vieron el programa no violento, en el que frente al 21% de niños que contestan en este sentido, nos encontramos con un 13% de niñas.

Respecto a la variable edad, son los más pequeños una vez más los que parecen identificarse más con los personajes de la televisión. Así, entre aquellos que respondieron estar totalmente de acuerdo con el hecho de utilizar las características de los personajes para ayudar a los demás, el 42% tienen entre 7 y 8 años. Les sigue en porcentaje el 31,6% de niños y niñas entre 9 y 10 años. Por último, se encuentra el 26,4% de niños y niñas entre 11 y 12 años. Sin embargo, en la opción nada de acuerdo, como puede esperarse, destacan los niños y niñas de esta última franja de edad con un 36,7% y muy próximos los niños y niñas entre 9 y 10 años con un 35%.

Hecho similar se repite entre los niños y niñas que vieron el programa no violento. En este caso, los niños de 9 y 10 años registran un porcentaje algo superior, con un 38,5%. Les siguen muy de cerca los niños y niñas de 7 y 8 años con un 37,6%.

Como comentábamos con anterioridad, una de las interpretaciones que pueden darse a estos resultados es que en los argumentos de la mayor parte de los programas televisivos violentos, existe un denominado *héroe* que utiliza la violencia con fines aparentemente benévolos: rescata al secuestrado, llega a tiempo para evitar un robo, libera a la heroína del poder de los malos, etc... Es decir, la violencia se presenta enmascarada bajo argumentos que justifican su utilización y, lo que puede ser aún más grave, la violencia del héroe es recompensada. Si bien estas características de la violencia televisiva han sido ya comentadas, los resultados de este estudio muestran que los niños perciben la importancia del uso de la violencia con propósitos solidarios de modo que, si se presentara una ocasión que ellos consideraran justificada, probablemente harían uso de la violencia. Así pues, habrá más posibilidades de que los niños, al ver violencia en la televisión, ya sea esta en programas reales o ficticios, cree en ellos la convicción de que la violencia está justificada y no importe los medios que se utilicen para conseguir un determinado fin.

4. CONCLUSIONES

Los niños de hoy en día están creciendo en una sociedad claramente influenciada por los medios de comunicación. Hoy por hoy, es difícil negar la importancia e incluso el poder que la televisión, por ejemplo, ejerce sobre la vida diaria de los ciudadanos de cualquier país desarrollado. La denominada *explosión de los mass media* ha llevado implícita cambios en las actitudes y comportamientos de los sujetos receptores y de las propias instituciones sociales.

En la actualidad, la televisión se ha convertido en un agente más de socialización para la infancia de los países desarrollados. Si bien hasta hace relativamente poco tiempo los padres, tutores y educadores eran los principales agentes de socialización de los niños, desde hace algunas décadas se ha venido observando la influencia de los medios de comunicación, especialmente de la televisión, en este proceso. Gran parte de las conductas de determinados sectores de la sociedad vienen motivadas por todo aquello que han adquirido a través de la televisión: modas, expresiones lingüísticas, movimientos socioculturales,

etc. Todo ello conduce, en definitiva, a la interiorización de toda una serie de normas de comportamiento que constituyen la cultura de la sociedad en la que el sujeto receptor está integrado y en la cual la televisión se convierte, además, en una de las principales transmisoras de la misma.

Así pues, la televisión no es simplemente un medio de comunicación a través del cual adultos y niños encuentran una fórmula de entretenimiento, un modo de evasión de la realidad que les permite, además, mantenerse informados. Si bien esta es la función que busca el sujeto a corto plazo en la programación emitida a través de la pequeña pantalla, a largo plazo, el proceso es mucho más complejo.

La televisión refleja modelos de conducta que el receptor observa, aprende y que, en un momento o circunstancia de su vida, puede poner en práctica. La audiencia, en esta misma línea de razonamiento, asimila ciertas normas sociales de comportamiento y, en definitiva, toda una serie de elementos culturales que, tal vez, desconocería de otra forma. De esta manera, para algunos, la televisión, su contenido, es el reflejo de la realidad, de lo que existe más allá de su círculo diario; ven el mundo a través de los ojos de la televisión. Puede afirmarse que la televisión ha entrado en la vida de adultos y niños de tal modo que, en estos momentos, no puede entenderse un hogar sin televisión.

Por todo ello, el papel de la televisión en el desarrollo individual y social ha sido objeto de discusión científica desde los primeros días de existencia de este medio de comunicación. Se trata, en definitiva, de *la televisión como productora de efectos*. Partiendo de este principio, la mayoría de las corrientes de estudio dedicadas al análisis e investigación de los efectos de los medios de comunicación audiovisuales en la audiencia llegan a una conclusión casi unánime: los argumentos televisivos provocan cambios o reforzamientos en la forma de pensar, sentir o actuar del sujeto receptor.

Este ha sido el punto de partida de la presente investigación. En el desarrollo de la misma, se han expuesto las principales corrientes de estudio que existen hasta el momento sobre los efectos de los medios de comunicación en la audiencia en general y, más concretamente, los efectos que determinados programas de televisión de contenido eminentemente violento tienen en el desarrollo social e intelectual de los niños.

Destacar, en primer lugar, que gran parte del conjunto de teorías e investigaciones recopiladas en el presente trabajo se centran, fundamentalmente, en los efectos de carácter negativo provocados por la televisión. Si bien existen estudios sobre las aportaciones positivas o prosociales de este medio -que darían lugar a otra investigación-, en la presente nos hemos limitado de manera intencionada a estudiar los aspectos negativos ya que estos son los que mayor preocupación o alarma han provocado en muy diversos sectores de la sociedad.

Esta preocupación parece tener su punto de partida, entre otros, en el incremento de programas emitidos a través de la televisión cuyo contenido incita al receptor a desarrollar actitudes o conductas negativas ante determinados hechos, lo cual, en algunos casos, puede ser perjudicial tanto a nivel individual como social. Así pues, la emisión de estos programas junto con el hecho de que los receptores, especialmente los más pequeños, parecen pasar demasiadas horas delante de la pequeña pantalla, ha llevado a numerosos científicos sociales, especialmente norteamericanos, a realizar toda una serie de estudios con el fin de evaluar el grado de influencia de los programas de televisión en la conducta, actitud y forma de pensar de los receptores.

No puede olvidarse, igualmente, el hecho de que los dirigentes de los principales medios de comunicación en los países desarrollados tienden a utilizar conscientemente técnicas con las que persiguen lograr el mayor índice de audiencia posible, siendo conscientes del impacto que ciertos contenidos pue-

den provocar en determinados sectores de la audiencia y olvidándose, en muchas ocasiones, de todo código moral o ético. Es el caso, por ejemplo, de la constante proyección de contenidos violentos o sexuales en la pequeña pantalla. Los argumentos de estos empresarios para justificar su programación se basan en afirmaciones tales como que es el público el que solicita tales programas y que los índices de audiencia muestran que, efectivamente, esto es así. Los estudios que se han venido realizando desde los años 60 sobre los efectos de los contenidos televisivos nos llevan a la conclusión de que determinados programas de televisión provocan ciertas reacciones en los receptores, y que éstas quedan reflejadas en los distintos niveles conductuales, afectivos o cognitivos de la audiencia.

Es más, si existe un sector de la audiencia especialmente vulnerable y susceptible de ser afectada por los argumentos televisivos este es, sin duda alguna, el de los niños. La capacidad de estos últimos para entender y asimilar lo que están viendo en la pequeña pantalla, o para distinguir la realidad de la ficción, se encuentra aún en proceso de desarrollo, de ahí su especial situación de *debilidad* ante los contenidos a los que están siendo expuestos.

Este extremo es confirmado por la mayoría de los investigadores preocupados por la influencia negativa de la televisión. Las cifras publicadas, por ejemplo, sobre la cantidad de violencia que se proyecta a través de este medio de comunicación son ya un primer elemento de preocupación. Nadie puede negar la existencia de un gran número de programas de contenido violento que se proyectan habitualmente en televisión, incluso durante el horario infantil. De hecho, puede ser aún más perjudicial para el niño que estos contenidos se distribuyan y proyecten, como de hecho se hace, en formas atractivas para los más pequeños. Es el caso de los dibujos animados que comentamos con anterioridad.

Tras el análisis de los estudios existentes en torno a los efectos de la televisión en el proceso de socialización de los niños, podemos concluir, en líneas generales que, en primer lugar, dada la procedencia fundamentalmente estadounidense de estos estudios, *sus resultados presentan ciertas diferencias respecto a los obtenidos en España*. Como hemos expuesto a lo largo de este trabajo, el mensaje televisivo no es el único componente ni la única variable a tener en cuenta en el estudio de los efectos. Si bien éste puede ser el mismo, la situación social, cultural y personal de los niños españoles es muy diferente a la de los niños de los Estados Unidos. Cabe señalar, como primer ejemplo, *el ambiente de violencia* que se respira en este último país; hay que cifrar en cientos los centros escolares que poseen detectores de metales en sus entradas, o los profesores que han sido víctimas de las agresiones de sus propios alumnos dentro del aula. Esta circunstancia que es una norma en los Estados Unidos, es una excepción en España.

Por ello, al plantear en esta investigación la realización de un estudio sobre la influencia de la violencia televisiva en la infancia, se apuntaba que el número de niños españoles que mostrarían este tipo de conductas o actitudes sería probablemente inferior al existente en los Estados Unidos. En cualquier caso, no sólo hay que referirse a los elementos cuantitativos, sino que también hay que hablar del aspecto cualitativo. Es decir, la violencia de los niños españoles, en términos generales, suele limitarse a determinadas peleas con sus amigos o hermanos, siendo la utilización de armas reales algo excepcional en nuestro país, a diferencia de lo que ocurre en los Estados Unidos.

No obstante, y a pesar de las diferencias cuantitativas, hemos podido concluir a raíz del estudio empírico realizado como veremos a continuación, que existe alrededor de un 15% de niños y niñas que se ven afectados en sus relaciones sociales por lo que ven en la televisión, actuando de manera violenta bien imitando o bien poniendo en práctica aquello que han aprendido en determinados programas emitidos en la pequeña pantalla.

El problema parece plantearse en *la influencia que la violencia de la televisión ejerce en el desarrollo de ciertas características agresivas en el niño a largo plazo*. Es decir, según se ha podido concluir del estudio empírico, los niños mayores (11-12 años) son los más agresivos en sus conductas, o dicho de otra manera, los que más utilizan la violencia como forma de solucionar conflictos en su vida real. Este hecho podría ser debido a que la exposición desde sus primeros años de vida a la televisión –y, por tanto, a contenidos violentos– ha ejercido un importante papel en la formación de su carácter. Podríamos hablar, en este caso, de un proceso de interiorización. El niño asimila de manera cognitiva aquello que ve; lo aprende e interioriza de modo que, llegada una circunstancia en la que considera adecuada el uso de la violencia, la utiliza. Es la comprobación empírica de la teoría social de aprendizaje.

No obstante, se puede llegar a pensar que desde las primeras generaciones que vivieron con la televisión, casi todos, en nuestra infancia, nos hemos sentado delante de la pequeña pantalla y hemos contemplado casi hipnotizados programas en los que la violencia era uno de sus argumentos principales y que, sin embargo, no todos hemos desarrollado tendencias agresivas en nuestra personalidad. Pero también es cierto que tanto la estructura del medio televisivo como la programación de los últimos años ha variado sustancialmente respecto a décadas pasadas.

No sólo ha sido este cambio cualitativo y cuantitativo en la programación televisiva que nos bombardea constantemente con imágenes y series en general repletas de violencia cada vez más real, sino que también se han producido *cambios significativos a nivel social* que podrían intervenir en los efectos provocados por el contenido violento de la televisión.

En este sentido, hay que tener en cuenta un cambio importante en los hogares españoles y que se refiere al incremento de mujeres que trabajan fuera de casa, fenómeno que se ha intensificado en nuestro país durante las últimas décadas. El niño va a sentirse más libre y con menor presión familiar para realizar ciertas actividades en el hogar sin que nadie se lo impida, como puede ser, por ejemplo, ver la televisión. Si hace apenas veinte años los niños solían sentarse delante de la pequeña pantalla con la figura materna, si no en la misma habitación, sí en el hogar, hoy en día esta circunstancia parece que tiende a ser menos frecuente, con lo cual los niños carecen de los límites que los adultos pueden imponer a la hora de que los pequeños vean ciertos programas.

Parece claro, pues, que los niños de hoy están expuestos a más horas de televisión. Según los resultados del presente estudio, más de dos horas y media diaria, incrementándose a tres horas y media durante los fines de semana. Una televisión que es cada vez más violenta, dada la dependencia de los niveles de audiencia de las distintas cadenas que utilizan estos contenidos como reclamo. Sin embargo, a pesar de que podamos concluir a partir de las evidencias que la violencia televisiva afecta a la forma de pensar, sentir o actuar de los niños, cabe decir también que esta *influencia negativa no se verá reflejada en todos los niños por igual*. Es decir, cuando se habla, por ejemplo, de los efectos de imitación no se quiere decir que todos los niños, después de ver el programa, vayan a utilizar un arma de fuego al igual que el protagonista; lo que hay verdaderamente detrás de ésta y otras teorías similares es la comprobación empírica de que un determinado grupo de niños, con unas determinadas características personales o circunstanciales, se ven especialmente afectados por la violencia de la televisión y que ello puede dar lugar a conductas antisociales.

Por tanto, *la televisión no actúa en solitario en el desarrollo conductual o cognitivo del niño*. Existen otras variables que inciden, de hecho, en los efectos de la programación televisiva en la infancia. Así, además de las circunstancias que hasta aquí hemos expuesto, hay que hablar también de las variables

sociodemográficas: edad, género, clase social, nivel educativo, etc. O variables tales como la percepción de los contenidos televisivos por parte de los niños o el papel que este medio de comunicación tiene en sus vidas. Todo ello, influye de una u otra forma, en uno u otro grado, en los efectos de la televisión tal y como estamos analizando en este trabajo.

De hecho, en el estudio se ha comprobado que *las variables sociodemográficas edad y género inciden significativamente en los efectos negativos de la violencia emitida en televisión*. Así, respecto a la primera de estas variables, se ha observado que existe un grupo de niños que destacan sobre los demás grupos de edad a la hora de utilizar la violencia en sus relaciones sociales. Es más, existe una coincidencia entre este grupo de niños y aquellos que sienten una mayor atracción hacia la violencia de la televisión y los que, de hecho, ven más horas de esta programación.

Respecto a la importancia de la variable género, los niños han demostrado ser más violentos en sus comportamientos que las niñas, recurriendo con mayor frecuencia a esta serie de actos. De igual forma, se ha observado en el estudio empírico realizado, que la televisión ejerce una mayor influencia sobre las conductas y actitudes de los niños, enseñándoles a éstos, entre otras cosas, que la violencia es una forma de solucionar conflictos o de alcanzar determinados objetivos.

Así pues, y de manera esquemática, la importancia de determinadas variables en los efectos provocados por la violencia de la programación televisiva podría quedar expresado como sigue: *mayor número de horas de televisión ⇨ mayor exposición a la programación violenta ⇨ mayores posibilidades de un desarrollo social e intelectual violento*.

Otra de las variables intervinientes y que ha centrado la atención de diversos científicos sociales en los últimos años es la de *la percepción de los contenidos televisivos*. Un gran número de los estudios realizados se han basado en la proyección o selección de programas para niños que eran considerados violentos por los adultos. Sin embargo, se ha demostrado que, en ocasiones, lo que los adultos consideramos violento no lo es o lo es en menor grado para los niños.

Por el contrario, ocurre también que programas que los adultos consideramos entretenidos –y no violentos– como son los dibujos animados, contienen imágenes de violencia de importante transcendencia para el estudio de los efectos. En nuestra investigación, hemos observado cómo los dibujos animados mostraban una gran cantidad de violencia tanto física como verbal. Pues bien, a pesar de ello, más de un 60% de niños y niñas consideraron la violencia de la serie como algo normal. Este grupo de sujetos es el realmente preocupante puesto que, al considerar la violencia como algo normal, son altas las posibilidades de que el niño se acostumbre a ver este tipo de escenas, lo que a su vez desencadena toda una serie de consecuencias: 1) Necesitan escenas cada vez más gráficas para atraer su atención; 2) Produce una desensibilización hacia las acciones que implican violencia; y 3) Traslada la violencia a las relaciones sociales, considerándola un medio para conseguir un fin.

Otro de los elementos o variables que intervienen en los efectos provocados por la violencia de la televisión es *el carácter agresivo del niño*. Es decir, aquellos niños que en su personalidad muestran ciertos rasgos de agresividad parecen ser más proclives a ver programas de contenido violento, con lo cual, se incrementa a su vez, su agresividad, tendiendo a comportarse de forma más violenta.

Así, hay quienes consideran que la televisión no hace al niño agresivo; el niño ya es agresivo y es por ello por lo que tiende a ver más programas de contenido violento. Sin embargo, existen defensores de la teoría contraria; es decir, la televisión es la que convierte al niño en un ser violento o potencialmente violento.

Insistir, por tanto, en que los resultados de nuestro estudio muestra que existe un porcentaje de niños que alcanza y supera en ocasiones el 15% para los que la violencia es una forma más de actuar. Lo interesante de este fenómeno es que los rasgos de edad, género y clase social que caracterizan a este porcentaje de niños coincide con el de aquellos que parecen verse afectados en sus conductas y actitudes por la violencia de la televisión, al mismo tiempo que este mismo grupo es el que mayor atracción siente hacia este tipo de programas y dedica más tiempo a ver la televisión.

De igual forma, se ha comprobado que, frente a esas discrepancias de si es la televisión la precursora de una personalidad agresiva en el niño o si, por el contrario, es el niño que muestra ciertos rasgos agresivos en su forma de ser y actuar el que ve más horas de programación violenta en la pequeña pantalla, podemos concluir que la exposición continua a programas violentos en la pequeña pantalla produce definitivamente un efecto en el niño, bien reforzando una conducta o actitud ya existente, bien aprendiendo nuevas formas de comportamiento.

Así, en la presente investigación, se puede concluir que mientras los niños más pequeños afirman utilizar con cierta frecuencia la violencia en sus juegos, los mayores afirman utilizarla en situaciones reales; incluso consideran la posibilidad de tener armas para defenderse. Cabe destacar que fueron alrededor del 30% de niños y niñas los que contestaron en este sentido, destacando significativamente los niños sobre las niñas.

Otra variable que determina la incidencia de la televisión en los niños es *la función que ésta desempeña en sus vidas*. Ha quedado demostrado que este medio de comunicación cumple tres funciones fundamentales y en este orden: *entretener, aprender e informar*. La importancia de esta variable reside en que se ha comprobado empíricamente que aquellos niños que utilizan la televisión como entretenimiento, y que se divierten especialmente con programas de contenido violento, tienden a verse afectados negativamente por aquello que han visto. Es decir, suelen trasladar con mayor frecuencia a sus vidas las acciones y conductas que ha visto en la pantalla.

En cualquier caso, el hecho indiscutible es que la televisión se ha convertido en un agente más dentro del proceso de socialización del niño. Este medio de comunicación enseña normas sociales de comportamiento, escenas de la vida diaria -reales o no- que de otra forma el niño desconocería. La televisión transmite lo que está bien o mal, lo que debe hacerse o no, etc., y el niño interioriza progresivamente aquello que ve proyectado en la pantalla. De hecho, las cifras indican que el niño, cuando llegue a la adolescencia, habrá pasado más horas delante del televisor que en el colegio.

No obstante, no cabe duda de que en la actualidad, la televisión no es el único *medio* con el que el niño cuenta para entretenerse ni el único encargado de proyectar violencia a través de sus contenidos. Hay, por supuesto, otros cambios en este mundo de la información en que viven los niños de hoy. Podemos hablar de ordenadores o de los videojuegos, que atraen cada vez con mayor intensidad la atención del niño y acaparan su tiempo libre. Y es que el problema, tal vez, no reside tanto en el peligro de la televisión, de los videojuegos o de Internet, sino en las actividades de carácter más pedagógico o didáctico que los niños y niñas dejan de realizar por ver la televisión o jugar con estas nuevas posibilidades de entretenimiento.

4.1. Sumario y conclusiones del trabajo empírico

El análisis de resultados de la presente investigación nos ha permitido conocer un poco mejor la importancia y el impacto de la televisión en el desarrollo social e intelectual de los niños que están viviendo el comienzo de un nuevo siglo.

Una de las primeras conclusiones que pueden extraerse analizando estos resultados es que la televisión como hemos comentado con anterioridad, no es la única variable interviniente en este proceso. Si bien es un componente esencial e indispensable de los potenciales efectos de su programación, cabe decir que no es el único. En primer lugar, hay que hablar del niño como un ser activo, que elige lo que le gusta ver y lo que satisface sus necesidades personales. El niño escoge determinados programas porque, fundamentalmente, le entretienen y le divierten.

No obstante, esta diversión supone un elemento de preocupación en el estudio de los efectos negativos de la violencia televisiva. El niño puede llegar a considerar la violencia como algo divertido y ponerlo en práctica en sus relaciones con los demás. De igual forma, el niño puede desensibilizarse ante la continua exposición a argumentos violentos, con lo cual, puede llegar a desensibilizarse ante el sufrimiento humano. Asimismo, en el apartado cognitivo, el niño puede creer que la violencia es un medio para conseguir determinados fines.

Sin embargo, y en segundo lugar, no todos los niños se ven afectados de igual forma por la violencia de televisión. Según ha quedado demostrado en esta investigación, existe un grupo de niños con unas determinadas características individuales y sociales que son los que más posibilidades tienen de desarrollar una conducta violenta como la que ven continuamente en la pequeña pantalla. En este sentido, el estudio empírico realizado con niños y niñas de la Comunidad de Madrid nos ha permitido observar determinados hechos y confirmar algunas de las hipótesis iniciales que pasamos a detallar a continuación:

a) Respecto a los hábitos televisivos de la muestra, se ha podido observar que los niños pasan unas 2 horas y media diarias, como media, delante del televisor, siendo los varones los que ven más televisión; de igual forma, conforme crecen, los niños parecen dedicar mayor número de horas a la pequeña pantalla. Así, si bien la diferencia, según la edad de los niños, es mínima durante los días de jornada escolar, ésta se incrementa significativamente durante los fines de semana. En este caso, la media de edad se incrementa, estando en torno a las tres horas y media el tiempo que dedican los niños en un día del fín de semana a ver la televisión, siendo de nuevo los niños entre 11 y 12 años los que pasan mayor número de horas delante del televisor.

Además, se ha comprobado que, cada vez con más frecuencia, los padres utilizan la televisión como un medio para que sus hijos les dejen tranquilos durante algún tiempo. En el presente estudio se ha podido observar que a la mayoría de los niños, los padres les deja ver la televisión siempre que quieren. Además, resulta excepcional aquellos que ven siempre la televisión junto a sus hijos y le explican lo que están viendo. Este hecho tiene una gran transcendencia en determinadas edades en la que los niños no tienen aún desarrollada la capacidad para diferenciar la realidad de la ficción.

En este estudio, ha podido también observarse que, curiosamente, el momento del día que pasan más tiempo delante de la pequeña pantalla es por la noche. Dada la jornada escolar tan prolongada, tendría cierto sentido que fuera esta hora cuando pasen más tiempo viendo la televisión, pero ocurre que la programación nocturna no está pensada precisamente para los más pequeños. Por ello, parece que los niños ven programas que no están adaptados a sus necesidades ni a su desarrollo intelectual y/o emocional.

b) Los resultados muestran que existe una relación de carácter inverso entre el tiempo de exposición a la televisión y el tiempo dedicado a otras actividades de carácter pedagógico, como la lectura de libros o la realización de los deberes escolares. Así, se ha podido observar que aquellos niños que pasan un mayor número de horas (los niños entre 11 y 12 años) delante de la

pequeña pantalla suelen también dedicar una parte importante de su tiempo a jugar con videoconsolas o juegos de ordenador. En este sentido, en la presente investigación, ha quedado comprobado, respecto a los videojuegos, que cerca del 90 por ciento los tiene en su casa y que la inmensa mayoría los utiliza más de cinco días a la semana.

En este sentido, y citando como fuente al Centro de Psicología y Salud de Madrid, se recomienda a los padres de los usuarios de este tipo de juegos lo siguiente:

1. No hay que prohibirles los videojuegos.
2. Es importante dominar su "idioma".
3. Hay que establecer unas normas de juego: determinar un número de horas a la semana o dejarle jugar después de los deberes, llegando a un pacto con ellos.
4. Debe jugar el videojuego después de haber estudiado, ayudado en casa, recogido su cuarto,... No se trata de un castigo o recompensa, más bien de un modo de reforzar conductas adecuadas.
5. Es importante ofrecerles actividades y juegos complementarios y/o alternativos. Hay que estimularles a jugar también con otros niños.
6. No se debe olvidar que el mejor juego es la imaginación. Hay que ayudar a los hijos a crear sus juegos.
7. También es importante que los padres se pregunten hasta qué punto ellos mismos pueden estar fomentando actividades de este tipo por mantener ocupados a los niños para estar tranquilos.
8. Es importante jugar con ellos y ver cómo es el juego que le han pedido. De ese modo sabrá los efectos que el juego puede causa sobre el niño.

Respecto a Internet, en nuestro estudio, más del 50% de los niños y niñas tienen en su casa acceso a la Red. Sin embargo, son los niños de más edad los que lo utilizan con más frecuencia, principalmente para chatear y jugar, además de para *navegar* por este nuevo medio. En este sentido, cabe mencionar que, aunque no estadísticamente significativo, algunos niños contestaron a raiz de una pregunta abierta que se se le incluyó en el cuestionario ("Cuéntanos lo que más te gusta de Internet") que lo que más les gustaba eran las páginas pornográficas que podían verse en la Red.

c) En lo que respecta al carácter agresivo de los niños, en un porcentaje significativamente alto, los niños no parecen mostrar unos rasgos que apunten hacia una personalidad agresiva. No obstante, se ha podido observar a lo largo de todo el estudio que el porcentaje de niños que sí parece actuar de manera agresiva o violenta en sus relaciones sociales alcanza y supera en diversas ocasiones al 15%. Lo interesante de este fenómeno es que los rasgos de edad y género que caracterizan a este porcentaje de niños coincide con el de aquellos que parecen verse afectados en sus conductas y actitudes por la violencia de la televisión, al mismo tiempo que este mismo grupo es el que mayor atracción siente hacia este tipo de programas y dedica más tiempo a ver la televisión.

En base a los resultados obtenidos en la presente investigación y en relación con el hecho de si es la televisión la precursora de una personalidad agresiva en el niño o si, por el contrario, es el niño que muestras ciertos rasgos agresivos en su forma de ser y actuar el que verá más horas de programación violenta en la pequeña pantalla podemos concluir que la exposición continua a programas violentos en la

pequeña pantalla produce definitivamente un efecto en el niño, bien reforzando una conducta o actitud ya existente, bien aprendiendo nuevas formas de comportamiento.

d) Los programas de televisión de contenido violento enseñan y provocan en los niños conductas violentas. Ha quedado demostrado que los niños aprenden de lo que ven en televisión, si bien parece que no siempre lo ponen en práctica a corto plazo. Este hecho puede observarse en que, mientras los pequeños (7-8 años) son siempre en menor porcentaje los que recurren a actos agresivos en sus relaciones, los mayores, por el contrario, parecen considerar dichos actos como más permisivos, poniendo en práctica en mayor porcentaje que los pequeños aquello que han visto en la pantalla.

En relación con el aprendizaje, podemos confirmar igualmente que los programas de televisión transmiten a la audiencia infantil una serie de mensajes que llevan a un grupo de niños a considerar la violencia como un medio de conseguir lo que se quiere. Si bien los niños de 7 y 8 años parecían estar más de acuerdo con el hecho de que la televisión les despierta cierto deseo de comportarse de manera agresiva, es el caso de los niños de entre 10 y 12 años a los que parece que las imágenes de la pantalla les anima a pelearse con sus amigos. No podríamos determinar, pues, qué franja de edad se ve en mayor medida afectada de manera inmediata por la violencia de la pequeña pantalla. Lo que queda comprobado en el estudio es que una mayor identificación con el programa y una mayor atracción hacia el mismo intensifica los efectos que produce la televisión en los niños. De hecho, son los más pequeños a los que más les gusta el programa que se les proyectó (Pokemon), y por otra parte, los que afirman que más aprenden de estos programas y los que con más frecuencia imitan a sus personajes. Igualmente, es a esta franja de edad entre 7 y 8 años a los que más les gustaría vivir en un mundo como el que aparece en ese tipo de programas.

No obstante, cuando son más pequeños, ponen en práctica eso que han visto en la televisión a través de sus juegos; sin embargo, a edades más tardías, es decir, aquellos niños y niñas de 11 y 12 años, utilizan la violencia en su vida real (entrarían en peleas; les gustaría tener armas para defenderse).

En líneas generales, podríamos decir que, cuando son más pequeños, los niños pueden sentirse cohibidos a la hora de hacer uso de la violencia en sus relaciones con los demás. Sin embargo, conforme van creciendo, en sus circunstancias diarias sí ven más necesario el uso de la misma. Quizás vayan asimilando a través de la pequeña pantalla que la violencia es algo permitido si se utiliza con unos objetivos concretos, objetivos que siempre tienen su justificación. Así, cuando determinados niños se encuentran ante una circunstancia que *justifica* la utilización de la violencia, probablemente la utilicen.

e) Los niños toman como modelos de conducta a personajes de los programas de televisión de contenido violento. En este sentido, caben distinguir dos situaciones diferentes: 1) Por un lado, los niños que reconocen que imitan las acciones de los personajes televisivos. En estos efectos de imitación de las conductas televisivas, parecen ser los más pequeños los que más se ven afectados; 2) Por otro lado, los niños que desearían ser como los personajes y que se identifican con ellos. En el primer caso, los niños entre 7 y 8 años son los que reconocen, en mayor porcentaje, imitar a ciertos personajes de la televisión.; en el segundo caso, la variable edad no marca una diferencia clara respecto al deseo de ser como los personajes que aparecen en la pequeña pantalla, si bien parece que destacan los niños entre 10 y 12 años. Es decir, son los niños y niñas entre estas edades los que parecen identificarse en mayor medida con los personajes que ven en las series violentas, es decir, les gustaría tener sus características físicas o personales, pero con

propósitos agresivos (*pelearse con los demás, hacer gamberradas* o *para que todos les teman y respeten*). El porcentaje se incrementa, incluso, cuando se trata de fines denominados solidarios, es decir, tener las características de los personajes para ayudar a los demás.

El hecho de querer ser como los personajes e identificarse con los mismos puede tener mayor relevancia que la imitación en tanto que ésta última es algo inmediato, que no se pondrá de manifiesto en estado puro y que, con toda probabilidad, el niño olvidará. Sin embargo, el hecho de querer ser como los personajes que ven en la pequeña pantalla implica un estilo de vida, una forma de pensar y actuar que puede ser perjudicial para el niño.

Con ello, parece existir cierta tendencia en los niños a utilizar la violencia si está se percibe como justificada, como es el caso. Una de las interpretaciones que pueden darse a estos resultados es que, en los argumentos de la mayor parte de los programas televisivos violentos, existe un denominado *héroe* que utiliza la violencia con fines aparentemente benévolos: rescata al secuestrado, llega a tiempo para evitar un robo, etc. Es decir, la violencia se presenta enmascarada bajo argumentos que justifican su utilización y, lo que puede ser aún más grave, la violencia del héroe es recompensada. Los resultados de este estudio muestran que los niños perciben la importancia del uso de la violencia con propósitos solidarios de modo que, si se presentara una ocasión que ellos consideraran justificada, probablemente harían uso de la violencia. Así pues, habrá más posibilidades de que los niños, al ver violencia en la televisión, ya sea esta en programas reales o ficticios, cree en ellos la convicción de que la violencia está justificada y no importe los medios que se utilicen para conseguir un determinado fin.

f) Las variables género, edad y estrato socioeconómico y cultural son fundamentales en la respuesta de los niños ante los programas de contenido violento de la televisión. Se ha observado que los niños, no solamente pasan más horas delante del televisor que las niñas y sienten una mayor atracción hacia programas de contenido violento sino que también se ven en mayor medida influenciados por lo que ven en la pantalla. En líneas generales, sienten mayor atracción hacia los programas de violencia de la televisión y suelen poner en práctica aquello que ven con más frecuencia que las niñas. Asimismo, los niños harían uso de la violencia ante situaciones conflictivas en más ocasiones que las niñas.

g) Otra de las hipótesis planteadas inicialmente en el estudio exponía que la percepción de la violencia televisiva influía en los posteriores efectos de la misma sobre las actitudes y conductas de los niños. El estudio nos ha permitido comprobar que existe un porcentaje considerablemente significativo de niños (62,5%) que considera la violencia que ha visto en el programa emitido durante la investigación como algo *normal*. Las consecuencias de esta percepción están en la línea de los efectos de desensibilización de los que hablamos con anterioridad; el niño pierde la sensibilidad progresivamente, lo cual implica que cada vez se requieran mayores dosis de violencia que consigan atraer su atención, y parece que esa es la tendencia actual de la programación televisiva.

Las películas y las series que emiten en la pequeña pantalla llevan en sus argumentos escenas de violencia cada vez más gráficas, de forma que el niño ya no se conforma con suponer que alguien pega un tiro; ahora, las escenas incluyen toda serie de detalles morbosos al que el niño presta atención y retiene en su memoria.

Los resultados muestran que son los niños entre 11 y 12 años los que parecen más insensibilizados ante las imágenes expuestas en la pequeña pantalla. Además de presentar el mayor porcentaje de sujetos

que consideraron la serie violenta como algo normal, también representan el mayor porcentaje de niños de nuestra muestra que opinaron que no veían motivo alguno para que los niños no vieran programas de contenido violento como el que vieron durante el estudio. Así pues, podemos verificar, igualmente, otra de las hipótesis planteadas en el estudio, según la cual la percepción de los programas violentos de la televisión influye en los efectos de los mismos sobre los niños, en tanto que este grupo de sujetos entre 11 y 12 años son los que perciben la violencia de televisión como algo habitual.

Por último, y a raiz de los resultados obtenidos en la presente investigación, si hiciéramos un perfil del niño que más parece que se verá afectado por esta violencia televisiva, podríamos decir que se trata de un sujeto varón; pasa como media más de 2 horas y media delante del televisor y más de tres y media los fines de semana; utiliza con cierta frecuencia la violencia en sus relaciones sociales; le gustaría tener algún arma para defenderse; siente especial atracción por los programas violentos de televisión y aprende de ellos formas de conducta. Igualmente, se identifica con los personajes de las series violentas de televisión de manera que utilizaría, llegado el momento, las habilidades físicas que estos personajes poseen con fines violentos.

Así pues, en líneas generales, el hecho de que exista un grupo de niños en los que la violencia televisiva deja su huella puede resultar verdaderamente preocupante tanto para padres como para educadores. Hay razones y hechos que nos llevan a creer que el niño, en un momento determinado, puede hacer uso de la violencia en la misma forma en que la ha visto repetidas veces en televisión. Estudios posteriores nos permitirían seguir la evolución social e intelectual de este grupo de niños y comprobar si los efectos que hasta el momento la violencia de la televisión ha producido en ellos siguen manifestándose a lo largo de su desarrollo y crecimiento hacia la madurez.

BIBLIOGRAFÍA

Argenta, D.M., Stoneman, Z. y Brody, G.H. (1986). The effects of three different television programs on young children's peer interactions and toy play. *Journal of Applied Developmental Psychology*, Vol. 7, pp. 355-371.

Atkins, C., Greenberg, B.S., Korzenny, F. y McDermott, S. (1979). Selective exposure to televised violence. *Journal of Broadcasting*, Vol. 21, pp. 5-13.

Baker, R. y Ball, S. (1968). *Violence and the media*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Bandura, A., Ross, D. y Ross, S. (1961). Transmission of aggression through imitation of aggression models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, Vol. 63, pp. 575-82

Bandura, A. y Walters, R.H. (1963). *Social learning and personality development*. Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.

Berlyne, D.E. (1960). *Conflict, arousal and curiosity*. Nueva York: McGraw-Hill.

Belson, W.A. (1978). *Television violence and the adolescent boy*. Farnborough, Gran Bretaña: Saxon House.

Castillo, S. (1993, Marzo 26). El PP presenta una proposición no de ley para proteger a la infancia de la violencia en TV. *ABC*, Radio/Televisión, p. 129.

Doerken, M. (1983). *Classroom combat. Teaching and television*. Englewood Cliffs, Nueva Jersey: Educational Technology Publications.

Dorr, A. (1986). *Television and children: A special medium for a special audience.* Beverly Hills, California: Sage Publications.

Eron, L.D. (1980). Prescription for reduction of aggression. *American Psychologist*, Vol. 35, Num, 3, pp. 244-252.

Freedman, J. (1984). Effect of television violence on aggressiveness. *Psychological Bulletin,* Vol. 96, Num. 2, pp. 227-246

Fenigstein, A. (1979). Does aggression cause a preference for viewing media violence?. *Journal of Personality and Social Psychology,* Vol. 37, Num. 812, pp. 2307-2317.

Freedman, J. y Newtson, R. (1975, Septiembre). The effect of anger on preference for filmed violence. Paper presented at the annual conference of American Psychological Association, Chicago.

García Galera, C. (2000). Televisión, Violencia e Infancia. El impacto de los medios. Editorial Gedisa, Barcelona.

Greenberg, B.S. y Reeves, B. (1976). Children and the perceived reality of television. *Journal of Social Issues*, Vol. 32, pp. 86-97.

Gerbner, G. y Signorielli, N. (1990). Violence profile, 1967 through 1988-89: Enduring patterns. Unpublished manuscript, University of Pennsylvania, Annenberg School for Communications.

Greenberg, B.S. (1990). *Antisocial and prosocial behavior on television*, Norwood, Nueva Jersey: Ablex.

Goldstein, J.H. (1979). Preference for aggressive movie content: The effects of cognitive salience. Unpublished manuscript, Temple University, Filadelfia.

Gunter, B. y McAleer, J.L. (1990). *Children and television. The one eyed monster?*. Nueva York: Routledge.

Gunter, B. (1985). *Dimensions of television violence*. Nueva York: St. Martin's Press.

Harris, R.J. (1994). *A cognitive psychology of mass communication*. Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Hooft, M. y Thunissen, E. (1980). *Kinderen en massamedia: Een exploratief onderzoek naar de functies van het boek vergeleken met die van andere massamedia voor kinderen*. Amsterdam, the Netherlands: University of Amsterdam.

Himmelweit, H.T., Oppenheim, A.N. y Vince, P. (1958). *Television and the child*. Londres y Nueva York: Oxford University Press.

Huston, A. y Friedrich, L.K. (1972). Television content and young children's behavior. En G.A. Comstock, E.A. Rubinstein y J.P. Murray (Eds), *Television and social learning* (pp. 202-317). Washington, DC: United States Government Printing Office.

Huston, A., Wright, J.C., Svoboda, H.C., Truglio, R. y Fitch, M. (1992). What children in middle childhood understand about the reality of news and fictional television. Manustript submitted for publication.

Jeffres, L. W. (1986). *Mass media process and effects*. Nueva York: Waveland Press.

Friedman, H. L. y Johnson, R.L. (1972). Mass media use and aggression: A pilot study. En G.Z. Comstock y E.A. Rubinstein (Eds.), *Television and social behaviour: Vol. 3. Television and adolescent aggressivenes* (pp. 336-360). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Landsberg, M. (1985). *Women and children first*. Markham, Ontario: Penguin Books.

Maccoby, E. (1954). Why do children watch television?. *Public Opinion Quarterly*, Vol. 18, pp. 239-244.

Robinson, J.P. y Bachman, J. (1972). Television viewing habits and aggression. En G. A. Comstock y E.A. Rubinstein (Eds.), *Television and social behavior, Vol. III: Television and adolescent aggressiveness* (pp. 372-382). Washington, DC: U.S.. Government Printing Office.

Schramm, W. Lyle, J. y Parker, E. (1961). *Television in the lives of our children*. Stanford, California: Stanford University Press.

Signorielli, N., Gross, L. y Morgan, M. (1982). Violence in television programs: Ten years later. En D. Pearl, L. Bouthilet y J. Lazar (Eds.), *Television and social behavior: Ten years of scientific progress and implications for the eighties: Vol. 2. Technical reviews*. (pp. 158-173). Washington: National Institutes of Mental Health.

SITUACIÓN ACTUAL DE LA ASISTENCIA EN SALUD MENTAL DE NIÑOS Y ADOLESCENTES EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

SITUACIÓN ACTUAL DE LA ASISTENCIA EN SALUD MENTAL DE NIÑOS Y ADOLESCENTES EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

JAVIER SAN SEBASTIÁN CABASÉS
UNIDAD DE PSIQUIATRÍA INFANTO-JUVENIL
HOSPITAL RAMÓN Y CAJAL. UNIVERSIDAD DE ALCALÁ DE HENARES. MADRID
MIEMBRO DE LA JUNTA DIRECTIVA DE A.E.P.I.J.
(ASOCIACIÓN ESPAÑOLA DE PSIQUIATRÍA INFANTO-JUVENIL)

1. INTRODUCCIÓN. ASPECTOS HISTÓRICOS.—2. ASPECTOS HISTÓRICOS GENERALES DE LA ASISTENCIA EN SALUD MENTAL A NIÑOS Y ADOLESCENTES.—3. ASPECTOS DIFERENCIALES DEL ABORDAJE EN SALUD MENTAL DE ADULTOS Y NIÑOS-ADOLESCENTES.—4. METODOLOGÍA DE TRABAJO EN SALUD MENTAL DE NIÑOS Y ADOLESCENTES.—5. LA ASISTENCIA EN SALUD MENTAL A NIÑOS Y ADOLESCENTES EN ESPAÑA. HISTORIA Y SITUACIÓN ACTUAL.—6. ORGANIZACIÓN ASISTENCIAL EN LA C.A. DE MADRID. DIFICULTADES.—7. DISPOSITIVOS ASISTENCIALES EN LA C.A. DE MADRID. RECURSOS HUMANOS. 7.1. Atención ambulatoria. 7.2. Hospitalización breve. 7.3. Hospitalización parcial.—8. NECESIDADES ASISTENCIALES. RETOS. 8.1. Estructuras y niveles asistenciales. 8.1.1. *Principios generales.* 8.1.2. *Niveles asistenciales.*—9. RETOS EN DOCENCIA. ¡LA ESPECIALIZACIÓN!—10. RETOS EN INVESTIGACIÓN.—11. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.

1. INTRODUCCIÓN. ASPECTOS HISTÓRICOS

La enfermedad mental ha existido desde los orígenes de la humanidad, y esto es así tanto en lo que concierne al adulto como al niño y al adolescente. A lo largo de la historia de la humanidad y de la Medicina, las alteraciones mentales y trastornos psiquiátricos han sufrido un profundo cambio en su frecuencia, en su distribución, en sus aspectos fenomenológicos y en su evolución, pudiendo hablarse en líneas muy generales de dos grandes grupos: aquellos más biológicos y endógenos, de distribución universal y frecuencia poco variable y aquellos otros más condicionados por factores sociales y culturales, cuya frecuencia y distribución varían mucho en función de dichos factores. En respuesta a la realidad de la enfermedad, ya desde los primeros textos de Hipócrates y Galeno hasta nuestros días, la Medicina se ha desarrollado en paralelo a como lo han hecho otras disciplinas humanísticas y científicas. El siglo XX ha sido el período del magno desarrollo de las ciencias y de la tecnología, y una de las consecuencias que este acúmulo de saber ha traído, ha sido la especialización, la subespecialización y la superespecialización, es decir, la restricción del ámbito de los conocimientos abarcados, pues para el científico, el inves-

tigador y el humanista, aún parcelados siguen resultando extensos. Este fenómeno se produjo en la Medicina, que ya en el siglo XVIII tuvo que dividirse en especialidades y entró después en un proceso de subdivisión que se ha hecho aún más patente en los últimos veinte años.

En respuesta a la toma de conciencia de la existencia de aspectos muy distintos entre la psicopatología, el abordaje terapéutico y la estructura de los equipos asistenciales del adulto por una parte y el niño y adolescente por otra, la **Psiquiatría del niño y del adolescente** nació, como tal disciplina, en 1887, año en que se publica el primer texto específico sobre la materia, si bien conocemos múltiples referencias a "enfermedades mentales" de niños y adolescentes desde la Edad Media, habiendo constituído trastornos como el Retraso Mental o la Epilepsia objeto de especulaciones diversas acerca de su origen y tratamiento desde los textos más clásicos. En la medida en que el niño comenzó a ser considerado individuo con derechos en el siglo XVIII, surge el interés por su funcionamiento psicológico, coincidiendo esta etapa con el nacimiento de la Psiquiatría moderna . En el siglo XIX la especialidad se afianza, impulsada en la primera mitad por inquietudes pedagógicas y sociales, e iniciándose en la segunda mitad la etapa científica. Es el Siglo XX el período en que la Psiquiatría del niño y adolescente se ha consolidado como disciplina autónoma, basada en el rigor científico, alimentada por las más modernas tecnologías, con una metodología de trabajo clínico, docente e investigador específica y compleja que requiere un ato nivel de formación. A ello han contribuido corrientes de pensamiento psiquiátrico como el psicoanálisis primero, y más recientemente la Psiquiatría del desarrollo y la Psiquiatría Biológica, sin olvidar la escuela comportamentalista. La han alimentado la Psicología, la Pedagogía, la Pediatría y otras disciplinas que abarcan desde el polo más humanístico y filosófico hasta el más científico y tecnológico. En 1937 se celebró el primer Congreso Internacional de Psiquiatría Infantil, y desde entonces se celebran periódicamente reuniones científicas inernacionales, europeas o nacionales, siendo muy elevado el número de asociaciones científicas existentes en el mundo. La especialidad se ha desarrollado tanto en los últimos años que ya se ha iniciado el proceso de subespecialización, de suerte que cada vez existen mayor número de profesionales dedicados exclusivamente a una parcela concreta de la misma (por ejemplo, la Psiquiatría de adolescentes).

La Salud Mental de niños y adolescentes preocupa a las autoridades sanitarias de los países más desarrollados. En el Congreso Mundial de Psiquiatría que se celebró en 1996 en Madrid se afirmó por distintos profesionales en diversos foros que, en Estados Unidos, el primer problema de Salud Pública lo constituye la violencia juvenil. Esta afirmación está publicada y avalada por estudios epidemiológicos rigurosos, y da una idea de cuáles son algunas de las prioridades de los gestores sanitarios en el Siglo XXI. Más recientemente aún, en Francia se está promoviendo una legislación que permita el encarcelamiento de delincuentes a partir de los 15 años.

2. ASPECTOS HISTÓRICOS GENERALES DE LA ASISTENCIA EN SALUD MENTAL A NIÑOS Y ADOLESCENTES

La Especialidad de Psiquiatría de Niños y Adolescentes existe –en algunos casos desde la 1ª mitad del Siglo XX– en todos los países de la Unión Europea (salvo en España) y de la E.F.T.A., así como en la totalidad del resto de los países europeos excepto Albania y Rumanía; en EE.UU., Canadá, Israel, y un largo etcétera. Dentro de la U.E., no existe un reconocimiento oficial de la Especialidad ni en Bélgica ni en Holanda, pero se llevan regularmente a cabo en ambos países programas de formación especializada muy amplios y altamente cualificados.

La Especialidad en Psiquiatría de Niños y Adolescentes existe *como especialidad autónoma o independiente* en la mayoría de los países de la Unión Europea y tiene el mismo rango que cualquier otra especialidad médica.

La Unión Europea de Médicos Especialistas (U.E.M.S.), tras muchos avatares, constituyó en Copenhague (1993) la Monosección de la Especialidad de Psiquiatría y Psicoterapia de Niños y Adolescentes, lo que supuso el reconocimiento explícito y definitivo de la Especialidad. Dicho organismo ha publicado recientemente la normativa, de obligado cumplimento por parte de los países de la U.E., por la que se debe regir la formación de especialistas, con un programa específico y detallado para el acceso a la titulación, de 5 años de duración.

La duración de la formación especializada en Psiquiatría de Niños y Adolescentes oscila en Europa entre 4 y 7 años post-grado (en Gran Bretaña, Irlanda y Suiza dura 7 años)

La Asistencia sanitaria en Salud Mental y la Psiquiatría del niño y del adolescente constituye hoy día una actividad diferenciada y autónoma en todos los países de la U.E. excepto España, en todos los restantes europeos excepto Albania y Rumanía y en muchos otros occidentales desarrollados. A nivel asistencial existen en dichos países Unidades y Servicios de Salud Mental de niños y adolescentes, tanto a nivel ambulatorio como hospitalario, con autonomía de gestión y organización y su correspondiente equipamiento humano y tecnológico específicos, en estrecho contacto con los médicos y pediatras de cabecera, de cara a detectar precozmente alteraciones, resolverlas y prevenir psicopatología.

Esta *función preventiva* de la Psiquiatría Infantil es de una gran importancia, pues no olvidemos que muchos de los trastornos psiquiátricos del adulto se generan y organizan en edades infantiles cronificándose después y originando demanda asistencial a la que los servicios sanitarios no están en condiciones de responder adecuadamente. Además, el hecho de haber presentado patología psiquiátrica infantil incrementa de forma significativa la posibilidad de presentarla en el adulto. A nivel docente pregraduado, se imparte la materia en las Universidades, como asignatura propia o integrada en la Psiquiatría o Pediatría y existen programas de docencia postgraduado, de manera similar al MIR español o con otras modalidades, que garantizan la adecuada formación de médicos en una materia densa, compleja y fascinante. La investigación no se ha podido desarrollar en sus aspectos biológicos aún con la misma velocidad con que lo ha hecho la Psiquiatría de adultos, debido a problemas metodológicos y legales, pero existe una amplia historia investigadora en Psicología y Psiquiatría infantiles desde el inicio del siglo XX, impulsada por la psicología genética-evolutiva en su inicio, o por los estudios epidemiológicos rigurosos más recientes. Cuestiones como la Depresión infantil, la Hiperquinesia o el Autismo han sido objeto de múltiples investigaciones desde puntos de vista tan dispares como el biológico, el sociológico o el psicodinámico, dando por resultado un gran número de tesis, publicaciones o textos, basados en la más rigurosa aplicación del método científico.

Este auge de la organización y desarrollo de Equipos de Salud Mental para niños y adolescentes tiene varias motivaciones, entre las que caben destacarse:

— Los **profundos cambios que en la Sociedad se han ido produciendo en cuanto a la consideración de la infancia**, que durante siglos fue un sector de población marginado, explotado y sin derecho alguno. En este sentido, la promulgación, en el Siglo XIX de las primeras leyes de protección a la infancia, la creación de UNICEF o la declaración, en 1979, del Año Internacional del Niño supusieron hitos históricos. En tiempos más cercanos, la declaración de 1997, como Año Internacional de la Salud Mental Infanto-juvenil ha sido otro hito que consolida la importancia

de considerar la adecuada asistencia a los aspectos psicológicos y psicopatológicos del niño y adolescente como parte fundamental de cualquier red sanitaria asistencial moderna.

— **El interés que el psiquismo infantil y sus alteraciones ha despertado en la medida en que la ciencia ha dejado de considerarle como un "pequeño adulto" (en ocasiones loco o perverso)** y se ha ido conociendo el enorme potencial psíquico que desde recién nacido el niño tiene, cuán distinto es su funcionamiento al del adulto y cuán complejas son las manifestaciones de sus desajustes o alteraciones, en función de su desarrollo, en los planos psicológico, psicosomático y comportamental, determinante todo ello de una distinta metodología de exploración, evaluación, nosología e investigación.

— **La toma de conciencia, por parte de la sociedad en general, del incremento producido en la prevalencia de determinados trastornos psiquiátricos (o fronterizos) del niño y adolescente**, como el Trastorno de la Conducta (Disocial), los Trastornos de la Conducta Alimentaria, la Depresión, el Trastorno por Consumo de Alcohol y Sustancias Tóxicas, el fracaso escolar y otras alteraciones, que se suponen asociadas al modelo de sociedad occidental actual y a su vez impactan de manera negativa en las familias, estructuras docentes y sanitarias, que se ven en dificultades para dar respuestas adecuadas, dada la complejidad causal y la proporción epidémica de algunas de estas entidades clínicas. Los medios de comunicación nos muestran con frecuencia, con hechos a veces escalofriantes, cómo en los países subdesarrollados el niño continúa siendo objeto de las mayores vejaciones, y en los desarrollados existen elevadas tasas de abuso, maltrato físico y psicológico del que son víctimas y, cada vez con mayor frecuencia, también protagonistas.

— **La pérdida de relevancia de la familia como estructura fundamental de contención y apoyo.**

— **El profundo cambio operado en el funcionamiento de los centros escolares y los planes de estudio**, como consecuencia de leyes que, tardíamente han demostrado escasa eficacia y han promovido excesiva permisividad con paralela pérdida de autoridad por parte del profesorado.

— **El fenómeno creciente de la inmigración**, con la incorporación reciente a nuestra sociedad de un gran número de niños y jóvenes de distintas culturas, razas y religiones, que están en una situación de riesgo en la medida en que tienen que adaptarse a modelos y estructuras muy distintas a las de sus países de origen.

3. ASPECTOS DIFERENCIALES DEL ABORDAJE EN SALUD MENTAL DE ADULTOS Y NIÑOS-ADOLESCENTES

El psiquismo infantil y adulto funcionan de manera muy distinta, de manera que el primero, tanto en su vertiente considerable como normal como en la presuntamente patológica, responde a unas características de déficit de estructuración, inestabilidad y evolutividad potencial que no se dan en el adulto. De ahí que resulten distintas las metodologías de trabajo en uno y otro terrenos. Un ejemplo ilustrativo lo constituye la nosología psiquiátrica: El esfuerzo notable realizado en la última década por la OMS y por la APA, en el sentido de consensuar criterios diagnósticos y nomenclatura clínica, ha hecho que las entidades nosológicas del apartado "Trastornos de inicio en la infancia y adolescencia" sean más numerosas y precisas, con descripción de cuadros que anteriormente no se consideraban. Sin embargo, tal esfuerzo de consenso ha supuesto una pérdida de la consideración psicopatológica y fenomenológica de las entidades clínicas, así como una clasificación basada en la sintomatología y cronología, que se aleja

notablemente de lo que sería deseable en psiquiatría I-J. En la consideración clínica de estas edades hay que tener en cuenta muchos más factores influyentes, enfocar los hallazgos desde una óptica más estructural, considerar varios ejes dimensionales incluso en la visión netamente psicopatológica de los trastornos y extremar la cautela antes de hacer diagnósticos definitivos, ya que el niño es un ser en proceso de **cambio y evolución permanentes.**

Así, al explorar al niño, se emplea mucho más tiempo y esfuerzo que al explorar al adulto, pues la detección de alteraciones no se basa exclusivamente en el diálogo, sino prioritariamente en la observación ("hablar con la madre mientras se observa al niño") y en la interpretación de pruebas auxiliares, como puede ser el dibujo o el juego .No olvidemos que el niño, sobre todo el más pequeño, no suele ser capaz de articular un discurso verbal descriptivo de su sintomatología, y con frecuencia se muestra temeroso y poco colaborador, cuando no oposicionista. **Siempre** debe recabarse información y colaboración de la familia y del entorno escolar y social, no dando prioridad a la presencia de síntomas y relativizando la relevancia de éstos. El síntoma infantil presenta una serie de rasgos que no presenta el del adulto, como son:

1. Evolutividad: muchos síntomas que en el adulto serían claramente patológicos, en el niño son mera expresión de un momento evolutivo.
2. Universalidad: Todos los niños en todos los lugares presentan idénticos síntomas evolutivos.
3. Labilidad e inespecificidad: Los síntomas se presentan, desaparecen, reaparecen, de forma distinta y en distintos planos, (psicológico, psicosomático, comportamental), ante distintos agentes causales, por lo que resulta inadecuado el concepto de síntoma o trastorno, como hecho ya fijo y cristalizado, propio del adulto.
4. Reversibilidad: Con gran facilidad muchos síntomas revierten en corto espacio de tiempo, sin que esto pueda atribuirse al efecto terapéutico de la intervención, sino a factores propios de su potencial de cambio y a la acción de su entorno y/o de su estructura biológica. Puede suceder que, en lugar de desaparecer, el síntoma se haya intercambiado por otro de distinta expresión.
5. Tolerancia Es llamativa la tolerancia del niño ante síntomas que el adulto vivenciaría de manera mucho más desajustada.

Igualmente, los síntomas pueden tener un significado muy distinto en función del momento evolutivo del niño, de tal manera que un síntoma aparentemente banal puede ser indicativo de un trastorno de base severo, y a la inversa.

Todo esto hace que, hoy por hoy, sigamos estando lejanos de una solución al problema de la nosología psiquiátrica I-J, y continúen existiendo grandes discrepancias en terrenos que, en la Psiquiatría de adultos ya están superados. Continúa habiendo clasificaciones que enfocan los trastornos infantiles desde los puntos de vista estructural, etiológico o clínico-descriptivo, y sigue siendo difícil encuadrar los hallazgos sindrómicos en entidades nosológicas existentes en la DSM IV o la CIE 10. Ello dificulta, entre otras cosas, la realización de estudios epidemiológicos multinacionales.

Por otra parte, el niño vive inmerso en una serie de estructuras que día a día determinan de alguna manera su adaptación y su psiquismo, e influyen en él de forma mucho más intensa a como el entorno influye en el adulto, y que hay que considerar a la hora de hacer diagnósticos y pronósticos, así como para hacer planificaciones terapéuticas. Muchas veces no se trabaja con el niño directamente, sino a través de su familia o colegio, que actuarán como agentes terapéuticos más directos.

4. METODOLOGÍA DE TRABAJO EN SALUD MENTAL DE NIÑOS Y ADOLESCENTES

El hecho de tratar con niños, y no con "pequeños adultos", debe conducir al establecimiento de una metodología que se adapte a lo que se viene describiendo, y no, como hasta ahora se ha hecho mayoritariamente, a extrapolar la metodología que se aplica en el adulto. Eso significa que prácticamente toda la infraestructura asistencial debe ser distinta: desde la ubicación física de los equipos y la distribución del espacio hasta la dotación material y de recursos humanos, que deben asumir funciones distintas y complementarias. En este sentido, **es un requisito fundamental la adecuada formación y especialización de los distintos profesionales integrantes de los equipos,** la jerarquización y coordinación de los mismos, el empleo de un lenguaje común y la ausencia de confrontaciones derivadas de ortodoxias doctrinales excesivas, en un esfuerzo común por el eclecticismo y pragmatismo, al menos de cara al paciente y su entorno.

Prácticamente todas las intervenciones que se dan en la Unidad de Salud Mental son metodológicamente específicas para el niño: La estructura de la anamnesis, la exploración psicopatológica del paciente y su familia, la protocolización asistencial, el lenguaje empleado, las pruebas complementarias empleadas, la sistematización diagnóstica psicopatológica y estructural, la imprescindible valoración, en todos los casos, del **riesgo evolutivo,** la actuación terapéutica individual y familiar, o la intervención en el entorno, casi siempre necesaria cuando no imprescindible. Funciones de prevención primaria (higiene, mejora del medio de vida, sensibilización de la sociedad acerca del niño y sus problemas) secundaria (detección precoz de problemática y tratamiento precoz) y terciaria (tratamiento).

En las Tablas I y II pueden verse las tasas de prevalencia de los más frecuentes trastornos psiquiátricos que se presentan en niños (Tabla I) y adolescentes (Tabla II) .

TABLA I. TRASTORNOS MÁS FRECUENTES EN EDAD INFANTIL (A.P.A.,1996):

- Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad: Niños 10% Niñas 2%
- Trastorno disocial (de la conducta) I: 10% (Proporción 6:1 niños /niñas)
- Trastorno negativista –desafiante: 6% (Proporción 3:1 niños /niñas)
- Retraso Mental: 1% a 3% (población general)
- Trastorno autista: 30-50/100000 (Proporción 3:1 niños /niñas)
- Trastorno por tics en general: 12% (aprox.)
- Trastorno de Gilles de La Tourette: 1%-2% (Prop. 3 (10):1 niños /niñas)
- Trastorno de la conducta alimentaria en la infancia con fracaso en la maduración: aprox. 1% a 5%
- Encopresis funcional: 1,5% (Proporción 4:1 niños /niñas)
- Enuresis funcional: 7-10% niños 3% niñas
- Trastorno por ansiedad de separación: de 0,6 a 6% (Proporción 2:1 niñas /niños).
- Mutismo selectivo: 30 a 80 / 100000 (Proporción 2:1 niñas /niños)
- Trastornos del desarrollo y del aprendizaje: 30% aprox.
- Trastornos emocionales específicos: 6%(urbano) 3%(rural)

TABLA II. TRASTORNOS MÁS FRECUENTES EN ADOLESCENTES (Diversas fuentes)

- Anorexia nerviosa: 0,5%-2% población general (Proporción 9:1 chicas /chicos)
  15%-20% grupos de riesgo
  10%-20% poblaciones clínicas concretas
- Bulimia Nerviosa: 1%-20% población general
  hasta 30% grupos de riesgo
- Depresión Mayor: 1%-7% (Proporción 2:1 chicos / chicas hasta la adolescencia intermedia y 2:1 chicas /chicos en adolescencia tardía)
- Distimia: 1%-4%
- Trastorno depresivo en general : 5%-33% en poblaciones clínicas
- Psicosis (incluída Esquizofrenia) : No datos fiables
- T.O.C. y Trastornos por ansiedad : No datos fiables

5. LA ASISTENCIA EN SALUD MENTAL A NIÑOS Y ADOLESCENTES EN ESPAÑA. HISTORIA Y SITUACIÓN ACTUAL

Puede considerarse a nuestro país como uno de los pioneros de la pedagogía y la psicopedagogía de niños. Figuras como la de Juan Luis Vives, en el siglo XV, del navarro Huarte de San Juan o de San José de Calasanz constituyen un reflejo de la obra hispánica educativa en los siglos XV y XVI, a cargo de instituciones religiosas fundamentalmente. Posteriormente, la Ilustración y la creación de la Institución Libre de Enseñanza deslindaron los aspectos religiosos de los puramente pedagógicos. En la obra de los pedagogos y en la de los reeducadores, como Ponce de León o Juan Pablo Bonet, se percibe una profunda inquietud por el trasfondo psicológico de los niños y sus alteraciones. A partir del siglo XIX dejó de considerarse la "anormalidad" del niño exclusivamente desde la óptica del aprendizaje y enfoque escolar, si bien las iniciativas para la asistencia a niños "difíciles" siguió partiendo del campo de la pedagogía. En 1909 se establece la primera disposición legal que considera la "pedagogía de anormales" y se crea también, en 1910, el patronato de otros minusválidos físicos. La primera mitad del siglo XX supone el desarrollo de inquietudes puntuales y esporádicas hacia la infancia desajustada psíquicamente. Francisco Pereira, maestro de la Escuela Nacional de Parla, fundador de la revista "La infancia anormal", que se publicó desde 1907 hasta 1935, denunciaba amargamente en 1935 el nulo interés que para los maestros, médicos, administradores y políticos, igual monárquicos que republicanos o de la dictadura suscitaba lo que él llamaba la "desgracia mental infantil". También el primer texto sobre la materia, titulado "Compendio de Psiquiatría Infantil", editado en Barcelona en 1907, fue obra de un maestro, Augusto Vidal Pereira, en tanto que la proporción de trabajos y artículos en revistas científicas escritos por psiquiatras era escasísima. Desde esos tiempos pioneros hasta la década de los setenta la organización asistencial ha estado dedicada sobre todo a la acogida de deficientes mentales, y al establecimiento de planes de educación especial en el ámbito escolar.

Resultaría incompleta esta revisión histórica sin la mención de los psiquiatras Mira López, como creador de los primeros centros específicos, Folch I Torres como pionero en la investigación de los trastornos asociados a problemas pedagógicos y sociales, Mendiguchía, como director del primer Hospital Psiquiátrico infantil (Fray Bernardino) y autor del segundo texto específico "Tratado de Psiquiatría Infanto-Juvenil" en lengua castellana; Folch I Camarasa, creador de la actual Asociación Española de Psiquiatría Infanto-

Juvenil, en 1952; Prieto, directora de la primera Unidad paidopsiquiátrica, en el Hospital La Paz de Madrid y Ajuriaguerra, brillante exponente de lo que supuso la obra de algunos profesionales obligados a emigrar por circunstancias políticas o por las escasas perspectivas profesionales que nuestro país les brindaba.

A pesar de que surgieron varias asociaciones científicas paidopsiquiátricas, y se han publicado textos y revistas diversas sobre la materia, nunca ha habido en nuestro país iniciativas serias para el establecimiento de una red asistencial en condiciones de dar respuesta a los múltiples problemas que la salud mental del niño plantea. En los años 50 se creó en nuestro país el PANAP, que puso en marcha 55 Centros de Diagnóstico y Orientación Terapéutica (uno por provincia). El organismo del que dependieron posteriormente, AISNA, fue después transferido a las comunidades autónomas. Dichos centros contaban, en teoría, con un médico-director, un médico-ayudante, un psicólogo, un asistente social, un ATS y un auxiliar administrativo, con jornada laboral de 4 horas. No siendo centros específicamente infantiles, sí asumían de algún modo dicha asistencia, si bien es cierto que su función se limitaba, en la mayoría de los casos, a cuantificar niveles intelectuales en casos de retraso mental, con vistas a la prestación económica familiar. Además, se crearon 4 hospitales psiquiátricos específicamente infantiles: El Instituto Médico-Pedagógico Fray Bernardino de Madrid, con 250 plazas, que dependía de la antigua dirección general de Sanidad; el I.M.P. Rodríguez de Miguel, de Zamora, con 250 plazas; el I.M.P. El Pinar, de Teruel, con 376 plazas y el Sanatorio Psiquiátrico Infantil La Atalaya, de Ciudad Real, con 350 plazas .La mayoría de estos centros se dedicaban a albergar casos de retrasos mentales de cierta severidad, o retrasos generalizados del desarrollo. Por otra parte, existían alrededor de 25 consultas externas paidospsiquiátricas, adscritas a servicios de psiquiatría general en hospitales generales, clínicos y fundaciones. Igualmente existían 3 ó 4 secciones de psiquiatría infantil, con funcionamiento autónomo, en clínicas infantiles de complejos hospitalarios de la S.S. En general, dicha asistencia respondía a iniciativas puntuales, muchas veces promovidas por pediatras, pero sin rango organizativo oficial ni dotación de personal adecuadamente formado, con escasez de recursos y la amenaza permanente de transformación o cese de actividades.

El desarrollo autonómico y los cambios políticos acontecidos en los años 80 y 90 supusieron tres fenómenos que afectaron a la asistencia en Salud Mental infanto-juvenil:

1. La transferencia de la antigua AISNA y de la mayoría de las competencias en Salud Mental a las comunidades autónomas, es decir, la autonomía política y organizativa de las comunidades a este nivel. También el INSALUD ha sido transferido, de forma progresiva a las CC.AA., habiéndose ultimado dicho proceso en fechas recientes. En la actualidad la C.A. de Madrid tiene asumidas todas las competencias sanitarias.

2. La reforma psiquiátrica puesta en marcha en 1985, con la utópica desinstitucionalización, la mayor parte de la veces salvaje, que supuso el cierre de los hospitales psiquiátricos, entre ellos de los 4 específicamente infantiles, sin haber aprovisionado antes de recursos en infraestructuras sociales, económicas y de personal a los pacientes usuarios, lo que supuso un grave perjuicio para ellos y sus familias. Además, se implantó, bajo influencias claramente políticas, en muchas C.A. el modelo de Salud Mental Comunitaria, que supuso la consideración del enfermo psíquico desde una óptica mucho más social que médica en muchos casos, dado el sectarismo de bastantes gestores responsables en varias C.A. de dicha reforma. Todavía se padecen algunas consecuencias de la aplicación de ese modelo en algunas zonas. La posibilidad de ingreso psiquiátrico en Unidades de Hospital General, alternativa óptima que suponía el cese de la marginación del en-

fermo psíquico contemplada en la Ley de Sanidad de 1985, se limitó a la creación de algunas Unidades piloto (como el Hospital Ramón y Cajal) y al mantenimiento de camas de Psiquiatría en los hospitales clínicos universitarios.

3. La asistencia a Salud Mental de niños y adolescentes, contemplada en la LGS y en la Reforma Psiquiátrica no avanzó prácticamente nada en estos años, y menos aún de forma homogénea en el Estado. Todos los planteamientos quedaron en una mera declaración de principios generales, pero vacíos de contenidos. Como ejemplo de ésto, puede mencionarse la cuestión de las toxicomanías, que merecieron, como programa, la misma atención que los programas de atención a la infancia, sólo que con dotación presupuestaria, a diferencia de estos últimos. Aparte de simplismo, falta de sensibilidad, excesiva trivialización y absoluta ignorancia de lo que es el psiquismo infantil, los políticos, administradores y gestores demostraron con esta actitud una notable falta de perspectiva incluso económica en su gestión, pues **puede demostrarse que una correcta gestión en Salud Mental de niños y adolescentes tiene una acción preventiva que a corto, medio y largo plazo ahorraría mucho gasto sanitario al evitar morbilidad psiquiátrica adulta y cronicidad**. Una vez más, la prevención quedó relegada a un segundo plano. En la realidad, la mayoría de la asistencia sigue estando a cargo de profesionales que trabajan a tiempo parcial en asistencia a adultos y niños, sin cualificación en Psiquiatría-Psicología Infanto-Juvenil, en el contexto de Centros de Salud Mental de adultos, con programas de atención a niños y adolescentes surgidos muchas veces no de una planificación previa sino de una demanda asistencial apremiante y preocupante (caso de los adolescentes).

Estos tres fenómenos supusieron, por una parte, el incremento de las desigualdades entre unas comunidades y otras, y por otra parte, una generalizada disminución de los recursos disponibles para diagnosticar, tratar y prevenir trastornos psiquiátricos infanto-juveniles. Además, no se avanzó nada ni en el afianzamiento de los profesionales dedicados a la asistencia ni en el establecimiento de programas de formación, por no mencionar la inexistente investigación.

Por iniciativa de las dos principales asociaciones científicas (AEPIJ y SEPYPNA), y después de numerosas gestiones, la Administración llevó a cabo en los últimos años las siguientes iniciativas:

— Elaboración de un programa de capacitación específica por parte de la Comisión Nacional para la Especialidad de Psiquiatría. Este Programa fue aprobado por la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación (Resolución de 15 de julio de 1986). Sin embargo, esta medida ha sido inoperante, entre otras cosas, porque no se había previsto la homologación de los profesionales que se habían cualificado por su cuenta.

— Aprobación por parte de la Comisión de Sanidad y Consumo del Congreso de los Diputados de una disposición no de ley sobre el reconocimiento de la Especialidad Médica de Psiquiatría Infantil.

— Desarrollo de un Proyecto sobre Áreas de Capacitación Específica incluida la capacitación en Psiquiatría Infantil por parte del Consejo Nacional de Especialidades Médicas.

A fecha de hoy, ninguna de estas iniciativas se ha plasmado en nada concreto, y la especialización sigue en el limbo por razones desconocidas. Tal vez la normativa europea imponga finalmente algún día un poco de racionalidad.

En nuestro país el panorama de la situación asistencial en Salud Mental de niños y adolescentes continúa siendo desalentador. En unas jornadas que organizamos en el Hospital Ramón y Cajal, en 1995, sobre "Modelos asistenciales en Salud Mental de niños y adolescentes", a las que acudieron como ponentes en tres mesas redondas los profesionales de ésta área más cualificados y expertos, representando a 12 comunidades autónomas españolas, se pusieron de manifiesto las siguientes realidades:

1. Existía una gran desigualdad de recursos entre unas y otras CC.AA. Así, mientras en Cataluña o el País Vasco (en menor medida) la asistencia estaba bien dotada de recursos, organizada y coordinada, en Castilla León, Castilla La Mancha, Madrid, Cantabria, Aragón, Canarias, Baleares, La Rioja y una mayoría de CC.AA., los recursos eran dispersos y extremadamente escasos, con bastantes provincias que no disponían de ningún profesional dedicado a este área. En otras CC.AA. como Andalucía, Asturias, Murcia, Navarra o Galicia al menos se detectaba voluntad y planificación en el sentido de desarrollar una red asistencial en condiciones, siendo los modelos, no obstante, muy distintos en unas y otras CC.AA..Los recursos, por otra parte, dependían de muchas administraciones e instituciones distintas (CC.AA. y consejerías distintas, como sanidad, educación o asuntos sociales; Ayuntamientos, INSALUD, ministerios distintos de la administración central, instituciones privadas y fundaciones etc) escasamente coordinados entre sí, lo cual suponía en ocasiones un solapamiento de funciones en lugar de una suplementación de las mismas, con el consiguiente derroche de los recursos. Al no existir, por otra parte, ni una normativa de rango superior ni un modelo establecido y unívoco, la organización de servicios se dejaba a la iniciativa de personas de ideología y formación muy dispares, con empleo de técnicas e incluso de lenguaje escasamente homogéneos, lo que perjudicaba claramente la calidad de los servicios prestados y dificultaba la labor de investigación epidemiológica.

2. El número de médicos y profesionales adecuadamente formados, en el plano teórico y práctico, en psiquiatría, psicología y psicoterapia de la infancia y adolescencia era y sigue siendo muy escaso.

3. Existían y siguen existiendo muy pocos programas específicos asistenciales con una exposición de objetivos, recursos dedicados al cumplimiento de los mismos, evaluación del grado de dicho cumplimiento, jerarquización y coordinación de equipos asistenciales y aprovechamiento de los recursos existentes en otras estructuras de la red sanitaria y educativa pública y privada.

4. Aún no está reconocida la especialidad en Psiquiatría Infanto-juvenil como tal, a pesar de que el Parlamento la reconoció en su día como "área específica de conocimientos". Hace ya cinco años que dicho reconocimiento se debía de haber traducido en la creación de la ACE (área de capacitación específica) de Psiquiatría Infanto-Juvenil, pero diversos acontecimientos vienen demorando dicha medida, con grave perjuicio para los usuarios y los profesionales, además de no cumplirse la normativa europea al respecto. Curiosa paradoja ésta en un país en el que existen cinco asociaciones científicas (tres nacionales y dos autonómicas), tres secciones de otras tantas asociaciones científicas, todas ellas específicamente paidopsiquiátricas, así como ¡una Cátedra de una especialidad oficialmente inexistente!. Los programas de formación de especialistas no existen y la docencia en Psiquiatría Infantil del futuro Psiquiatra o Pediatra es claramente insuficiente. Así, en la mayoría de Universidades, toda la formación del futuro médico en esta disciplina se limita a dos o tres temas del temario de Psiquiatría, y a ninguno del de Pediatría. En el programa docente MIR de psiquiatras, toda su formación en Psiquiatría I-J se reduce a la rotación obligatoria de cuatro meses en la correspondiente Unidad, sin sesiones bibliográficas o clí-

nicas, o programa docente específico. En este sentido también se retrocedió, pues en la ley de especialidades de 1978 se contemplaba la posibilidad de especialización en Psiquiatría Infantil, como subespecialidad de la Psiquiatría y se contemplaba en el programa MIR un período de formación de 4 años, con 2 años en psiquiatría general y los 2 últimos en Psiquiatría infantil, pormenorizándose al detalle el tipo de formación teórica y práctica requerida al futuro especialista (aún cuando lo fuera sólo a título operativo).

5. No existían, salvo escasísimas excepciones (Cataluña), unidades de internamiento psiquiátrico para niños y adolescentes que atendieran las cada vez más frecuentes necesidades asistenciales de este tipo. Así, el necesario ingreso psiquiátrico en trastornos graves, como psicosis, trastorno obsesivo-compulsivo, trastornos alimentarios y otras patologías, debían hacerse en unidades pediátricas, con el conflicto que ello supone, y siempre que los servicios pediátricos accedieran a "prestar" camas, o bien en unidades psiquiátricas de adultos, en las que los niños conviven con adultos psicóticos, toxicómanos, afectados de demencias, en condiciones absolutamente inadecuadas.

6. Cada vez son más frecuentes los problemas de tipo legal que conciernen a estas poblaciones, desde responsabilidades ante un intento suicida grave hasta conflictos de custodia en caso de divorcio parental, pasando por responsabilidades penales o civiles de menores de edad con comportamiento delictivo o predelictivo individual o grupal. Las autoridades judiciales muchas veces demandan actuaciones asistenciales simplemente imposibles de cumplir, con tratamientos a cargo de profesionales inexistentes o internamientos en unidades inexistentes. Mención especial debe hacerse al cada vez más frecuentemente detectado problema del maltrato físico y psicológico del que son víctimas niños y adolescentes, en el ámbito familiar y también en el ámbito escolar e institucional, en la mayoría de casos por parte de los adultos, pero también, de forma creciente, por parte de otros niños y adolescentes. ¿Qué respuesta dar ante estos problemas, con estos medios?

7. Todo ésto contrasta con la realidad del notable incremento de la psicopatología en niños y adolescentes (fenómeno no sólo español, sino propio del mundo desarrollado), en el contexto de unas estructuras sociales que contribuyen no sólo a éste incremento sino también a una mayor complejidad de los trastornos y de su abordaje. Es muy difícil la realización de estudios epidemiológicos rigurosos en población general, sobre prevalencia e incidencia de trastornos psiquiátricos en estas poblaciones, y de hecho no existen cifras fiables, salvo de algunas patologías. Pero algunas tasas sí conocidas, como la de fracaso escolar (superior al 50% en el nivel antiguo BUP y próxima al 70% en FP), o la de consumo excesivo de alcohol con patrón de "fin de semana" (próxima al 50% en la franja de edades entre 15 y 18 años), o bien el evidente incremento de actos violentos contra personas y objetos a cargo de adolescentes, son indicadores empíricos o precisos de que algo está fallando en el funcionamiento psicológico y social de nuestra infancia y juventud.

8. Existe, eso sí, una gran dosis de buena voluntad y competencia en muchos profesionales dedicados a esta labor pero también la consciencia de ser "la hermanita pobre (tratamos niños y adolescentes) de la hermanita pobre (tratamos problemas psíquicos) de la Sanidad Pública".

6. ORGANIZACIÓN ASISTENCIAL EN LA C.A. DE MADRID. DIFICULTADES

La asistencia en Salud Mental de niños y adolescentes en la Comunidad Autónoma de Madrid ha dependido históricamente de tres organismos o administraciones: El INSALUD, la Consejería de Sanidad

de la C.A. (Servicio Regional de Saul) y el Ayuntamiento. Otras Consejerías, como Asuntos Sociales o Educación han tenido también dispositivos que son utilizados para diversos fines. Ya hemos mencionado cómo la antigua AISNA fue transferida a las CC.AA., desapareciendo los Centros de Diagnóstico y Orientación Terapéutica y el Hospital Psiquiátrico Infantil Fray Bernardino, dispositivos que en su día fueron realmente exponentes de una asistencia diferenciada a la población de menores. Por otra parte, el sector privado dispone de recursos que en ocasiones se aprovechan a través de conciertos y otras no, sobre todo en el terreno de la psicopedagogía y de la educación especial. Durante años se han desaprovechado muchos recursos dependientes de distintos ámbitos y, en sentido inverso, se han solapado intervenciones por mala organización y mala información al profesional, habiéndose hecho necesaria la existencia de un organismo que centralice y gestione la totalidad de los dispositivos, que conozca con precisión de qué personal cualificado se dispone, que planifique racionalmente la asistencia y que propicie una mayor dotación en infraestructuras, recursos materiales y humanos, dadas las grandes carencias existentes en la actualidad. Una vez transferido el INSALUD a la C.A., persiste todavía la existencia de los C.A.I. (dependientes del Ayuntamiento), de los C.A.D. (dependientes del programa nacional de drogas), y de otros dispositivos, más o menos coordinados con el resto del área asistencial.

La asistencia está sectorizada por áreas asistenciales (número de habitantes entre 200.000 y 250.000 en teoría), siendo el total de éstas 11. Cada área abarca un número determinado de distritos, en cada uno de los cuales existe un Servicio de Salud Mental de Distrito, eje de la asistencia especializada, que puede ser monográfico o estar integrado en un Centro de Salud o de especialidades. Cada área sanitaria dispone de un hospital de referencia, para derivación de casos graves, cirugía mayor o ingreso de pacientes, con su correspondiente Servicio de Psiquiatría.

Cada Servicio de Distrito tiene una dotación variable de recursos humanos, estructura dos como equipos multidisciplinarios. En general cada equipo debe disponer al menos de 1 Psiquiatra, 1 psicólogo, personal de enfermería y personal administrativo.

La asistencia a niños y adolescentes abarca las edades comprendidas entre los 0 y los 18 años (exclusive). Hasta ahora, y en la actualidad, dicha asistencia no está establecida como una actividad claramente diferenciada de la que se presta a los adultos, ni en cuanto a dotación de espacio, ni infraestructuras, tampoco de recursos materiales, y, lo que es más grave, no se dispone de equipos profesionales que, estructurados como tales, se hagan cargo específicamente de las funciones de diagnóstico, tratamiento y prevención en salud mental de niños y adolescentes. En este sentido, existe una gran diferencia entre las dotaciones de personal entre unos y otros distritos, así como en la cualificación y experiencia entre profesionales. En una notable cantidad de servicios, cada vez menor ciertamente, quienes asumen las funciones asistenciales son psicólogos, a tiempo parcial o total, por escasez de psiquiatras formados adecuadamente, asumiendo los psiquiatras de adultos determinadas funciones complementarias, sobre todo en los tratamientos. En la mayoría de los servicios existen profesionales formados en Psiquiatría, con experiencia en niños y adolescentes, que se hacen cargo de la asistencia a estas poblaciones, pero habitualmente a tiempo parcial, dedicando a esta función una parte de su horario y la otra al trabajo con adultos. Por otra parte, al no existir una normativa específica al respecto, las intervenciones con niños se miden con los mismos parámetros de calidad asistencial y eficiencia que las que tienen al adulto como usuario. Al no existir equipos específicos tampoco existe jerarquización de los mismos, objetivos asistenciales claros, planificación y metodología homogéneas, ‘‘lenguaje’’ nosológico común (las discrepancias interescuelas son más evidentes en el terreno infanto-juvenil), estadísticas fiables, posibilidad de investigación epidemiológica básica, posibilidad de trabajo con arreglo a protocolos y guías clínicas previamen-

te establecidos etc. La impresión es que cada profesional trabaja con arreglo a sus propias posibilidades y formación, de manera muy distinta en unos y otros servicios y centros, asumiendo competencias que en ocasiones le desbordan y sin tener posibilidades claras de derivación en caso de dificultades diversas. Tampoco existe un claro modelo asistencial, subsistiendo en distintos dispositivos el "modelo sociocomunitario", con intervenciones indistintas a cargo de psicólogos o psiquiatras, tomas de decisiones "en equipo" y pérdida de una perspectiva médica del paciente, lo cual margina a éste, considerándose una vez más las alteraciones de la salud mental como algo radicalmente distinto a otras patologías. La no existencia de la especialidad ha propiciado, por último, que médicos con formación de pediatras o psiquiatras ejerzan las mismas funciones, habiéndose dado casos de profesionales altamente cualificados y con amplia experiencia en Psiquiatría de niños y adolescentes, que se ven obligados a ejercer como pediatras o como psiquiatras de adultos exclusivamente. Recientemente han surgido casos en los que ha sido necesaria la intervención de la autoridad judicial y de la comisión deontológica del Colegio de Médicos, por presunto "intrusismo profesional" (intervenciones diagnósticas y terapéuticas de psicólogo en lugar del psiquiatra infanto-juvenil).

En cada área sanitaria existe un "Programa de atención en Salud Mental al niño y adolescente", coordinado por un responsable que a su vez está supervisado por el coordinador del área. Con distinta periodicidad se producen reuniones de todos los integrantes de los equipos y poco a poco se van estableciendo algunos objetivos. En dichas reuniones se echa en falta, no obstante, la existencia de una planificación con arreglo a modelo médico uniforme y válido para todas los áreas y distritos. No están claramente definidas las competencias y responsabilidades de cada profesional y tampoco existe una jerarquización en la toma de decisiones y asunción de responsabilidades. El lenguaje empleado y la metodología de trabajo también son muy distintas entre unos y otros profesionales, con independencia de su titulación, pues son cuestiones que sobre todo dependen de la formación teórica de cada cual. Esto lleva a situaciones en las que, hablando de un mismo paciente pueden emplearse distintos diagnósticos y sugerirse tratamientos muy distintos, todo ello en función de la procedencia "de escuela" de los profesionales. Otra consecuencia de la manera rígida de abordaje que imponen determinadas "orientaciones" es la imposibilidad de seguimiento de pacientes por parte de un equipo cuando antes habían sido evaluados por otro, o bien la inadecuada derivación de pacientes.

La coordinación entre los dispositivos de distrito y los de hospitales es, a su vez, muy variable, en ocasiones fluída y en otras inexistente, desaprovechándose no infrecuentemente la gran capacidad que tienen los hospitales para la profundización en el diagnóstico diferencial, la evaluación de pacientes difíciles por otros especialistas o el tratamiento en condiciones de mayor seguridad de los menores. Esta es otra consecuencia de la inexistencia de un modelo claramente médico en la asistencia a la que nos referimos.

La organización asistencial en los hospitales públicos es, a su vez, muy variable en función de distintas circunstancias, como son la cantidad de profesionales y su cualificación, la estructura de los equipos, la organización de los servicios (Pediatría, Psiquiatría), las relaciones interservicios intraservicio o la procedencia de escuela de los profesionales. En todos los hospitales de la red hay profesionales de la psiquiatría infanto-juvenil, algunos procedentes de la pediatría, otros de la psiquiatría, que atienden Consulta Externa, pacientes hospitalizados y ejercen de consultores con servicios pediátricos, con arreglo al modelo de la Psiquiatría de Enlace. En la mayoría de hospitales no existe ningún equipo paidopsiquiátrico, siendo la escasez de recursos humanos y materiales ciertamente notable, lo cual imposibilita el establecimiento de los imprescindibles programas de Enlace para la asistencia de pacientes con enfermedades crónicas, ingresados en unidades especiales, en situación de riesgo, etc.

7. DISPOSITIVOS ASISTENCIALES EN LA C.A. DE MADRID. RECURSOS HUMANOS

Según el último censo realizado en la Comunidad de Madrid (año 1996) existen 1.002.679 habitantes menores de 18 años. Esta población se concentra en su mayor parte en los municipios de los alrededores de la capital, con una menor presencia en ésta y en la zona rural, lo contrario de lo que sucede con la población adulta.

Los distritos que tienen un **mayor** número de niños y adolescentes son los siguientes:

- Vallecas (57.518 habitantes menores de 18 años)
- Fuenlabrada (55.905 habitantes menores de 18 años)
- Móstoles (55.471 habitantes menores de 18 años)
- Majadahonda (45.155 habitantes menores de 18 años)
- Alcalá de Henares (43.825 habitantes menores de 18 años)

Los distritos que tienen un **menor** número de niños y adolescentes son los siguientes:

- Barajas (7.098 habitantes menores de 18 años)
- Navalcarnero (13.496 habitantes menores de 18 años)
- Centro (14.743 habitantes menores de 18 años)
- Moncloa (16.242 habitantes menores de 18 años)
- Arganzuela (18.390 habitantes menores de 18 años)

Según un informe de la OMS se estima que aproximadamente el 5-15% de la población infantil presenta trastornos psicológicos irreversibles o que afectan gravemente a la vida social del niño. Así, se estima que entre un 7 y un 25% de los preadolescentes y entre un 8 y un 21% de los adolescentes presentan trastornos mentales.

Tanto el niño como el adolescente expresan su sufrimiento psíquico de una manera diferente a como lo hacen los adultos, de ahí la necesidad de desarrollar programas específicos de atención a esta población y que los profesionales que les atiendan tengan una formación también específica.

La peculiar forma de ser y estar de los niños en su medio familiar, social y escolar hacen imprescindible la coordinación con el resto de las instituciones de atención a la infancia, ya sean los Equipos de Atención Primaria, los profesionales de la Atención Especializada, los Servicios Sociales, los Servicios Educativos y el Sistema Judicial.

En la Comunidad de Madrid, como ha sucedido en otras Comunidades Autónomas, la atención a la salud mental de los niños y adolescentes ha tenido un desarrollo menor que la de la población adulta y solamente en los últimos años ha sido posible disponer de algún tipo de recurso (hospital de día, unidad de hospitalización breve).

La Consejería de Sanidad de la Comunidad de Madrid ha mantenido desde el año 1988 diversos Convenios de Colaboración en materia de atención psiquiátrica con el Insalud de Madrid y el Ayuntamiento de Madrid, en virtud de los cuales se creó una Red Funcional de Servicios Integrados pertenecientes a las tres Administraciones citadas.

A partir de la entrada en vigor de la Ley 12 / 2001, de Ordenación Sanitaria de la Comunidad de Madrid, los recursos del Insalud se transfieren a la administración regional, mientras que los recursos del

Ayuntamiento de la capital mantienen su dependencia. La planificación y gestión de la atención psiquiátrica se encuentra inmersa en este período de cambio que afecta al resto de la atención sanitaria.

Por lo que respecta a la atención a los menores ésta se presta a través del Programa de Atención a Niños y Adolescentes que es uno de los programas asistenciales definidos por la Consejería de Sanidad de la Comunidad de Madrid y en el que se contempla tanto la atención ambulatoria como la hospitalaria y se prevé la realización de actividades de Docencia y de Formación Continuada, así como actividades de Investigación.

Durante los últimos años este Programa ha tenido una consideración prioritaria por parte del Departamento de Salud Mental, lo que ha permitido mejorar la dotación de recursos, que antes no existían, destinados a la atención de esta población

A continuación se presenta un resumen de los recursos que están destinados a la atención de esta población y la actividad asistencial desarrollada:

7.1. Atención ambulatoria

A lo largo de los últimos años el Programa de atención a niños y adolescentes ha sido uno de los prioritarios en las diferentes áreas sanitarias, de tal forma que la asistencia a los menores está garantizada en los 35 distritos de la Comunidad de Madrid. Asimismo, las instalaciones y el equipamiento de los diferentes servicios se ha mejorado (dotación de archivos, mobiliario, corrección de barreras arquitectónicas, etc.). En todos los dispositivos de nueva creación (y en bastantes de los antiguos) disponen de una zona diferenciada para la atención de los menores (salas de consulta y de zonas de espera específicas). No obstante la buena voluntad demostrada en estos años, todo lo realizado es altamente insuficiente, si bien es cierto que el problema de origen (la ausencia de especialidad) escapa a las competencias de la C.A.

La actividad asistencial, agrupada por Áreas Sanitarias, desarrollada durante el año 2001 ha sido la siguiente:

ÁREAS	ASISTENCIAS REALIZADAS	CASOS TRATADOS	CASOS NUEVOS	ALTAS	NUEVOS / CASOS	ALTAS /CASOS	DIFERENCIA
1	5.932	1.275	653	196	0,51	0,15	0,36
2	3.876	725	378	300	0,52	0,41	0,11
3[1]	4.970	1.028	502	227	0,49	0,22	0,27
4	3.697	671	391	208	0,58	0,31	0,27
5[2]	3.568	792	522	59	0,66	0,07	0,58
6	2.554	562	339	43	0,60	0,08	0,53
7[3]	604	180	120	8	0,67	0,04	0,62
8	6.336	1.125	581	226	0,52	0,20	0,32
9	6.253	1.269	535	687	0,52	0,54	-0,12
10	3.901	593	329	246	0,55	0,41	0,14
11[4]	7.162	1.547	903	357	0,58	0,23	0,35
TOTAL[5]	**48.853**	**9.767**	**5.253**	**2.557**	**0,56**	**0,24**	**0,31**

(1) Sin el Distrito de Alcalá de Henares
(2) Sin el Distrito de Tetuán
(3) Sin el Distrito de Chamberí
(4) Sin el Distrito de Usera
(5) Sin los Distritos de Alcalá de Henares, Tetuán, Chamberí y Usera

Hay que tener en cuenta que el actual Registro de Casos Psiquiátricos sólo permite diferenciar los datos relativos a los menores de 0-15 años (el resto se incluyen con los de la población adulta).

La atención ambulatoria ha tenido un desarrollo irregular y, en ocasiones muy diverso, en los diferentes **Servicios de Salud Mental de Distrito.** Esto se ha traducido en lo siguiente:

Servicios en los que la asistencia se presta sólo a parte de su población infantil y juvenil (Colmenar, Alcobendas, Moratalaz, Latina).

- Servicios en los que no se atiende a esta población y que son atendidos en servicios situados en otro distrito de la misma área sanitaria (Chamberí) o incluso de otra área (Moncloa).
- Servicios con equipo de profesionales que atienden específicamente a este grupo etario y otros en los que los profesionales atienden a población adulta e infanto – juvenil (Navalcarnero, Barajas, Hortaleza, Villaverde, Usera, Retiro, Arganda Chamartín, San Blas, Alcorcón, Parla, Arganzuela y Aranjuez).
- Servicios en los que se atiende a los niños hasta los 16 años (Getafe), otros en los que se atiende hasta los 21 años (Aranjuez) y el resto hasta los 17 años.
- La dedicación de los diversos profesionales a la atención de los niños y adolescentes se relaciona en muchas ocasiones con las preferencias de esos profesionales y no con las necesidades asistenciales objetivas del servicio en el que desarrollan su labor.
- La escasez de psiquiatras en algunos servicios hace que la atención a los menores se preste fundamentalmente por psicólogos.

Los recursos humanos adscritos a programas de atención ambulatoria infanto – juvenil consisten en 35 Psiquiatras (supone 0,87 psiquiatras por cada 25.000 habitantes menores de 18 años) y 53 Psicólogos (lo que representa 1,32 psicólogos por cada 25.000 habitantes menores de 18 años). En casi todos los Servicios de Salud Mental de distrito la Enfermería, los Trabajadores Sociales y el personal administrativo tiene dedicación parcial al programa.

Considerando la necesidad de un mínimo de un psiquiatra para cada 20.000 habitantes menores de 18 años y un psicólogo para cada 25.000 habitantes menores de 18 años, considerando la necesidad de que los diplomados de enfermería y trabajadores sociales tengan dedicación a tiempo total integrados en el equipo y considerando, por último, la imprescindible formación específica de los profesionales más cualificados, la insuficiencia de recursos humanos es patente.

En nuestro país, al no estar reconocida la especialidad de Psiquiatría de niños y adolescentes, ni la de Psicología de niños y adolescentes, la contratación de profesionales con formación en este campo es complicada, máxime teniendo en cuenta las dificultades existentes para la convocatoria de plazas de Titulados Superiores con un determinado perfil profesional.

La resolución de los aspectos relativos a la especialización que se ha citado reiteradamente favorecería la constitución de los equipos necesarios para la organización de la asistencia psiquiátrica y de salud mental de la población infantil y juvenil. En la Tabla III figuran los profesionales con función de Psiquiatras Infanto-Juveniles que trabajan en la C.A. de Madrid (probablemente sea insuficiente, pues no existe un listado oficial).

TABLA III . RELACIÓN DE PROFESIONALES QUE EJERCEN COMO ESPECIALISTAS EN PSIQUIATRÍA INFANTO-JUVENIL EN LA COMUNIDAD DE MADRID

Hospitales públicos

C.S La Paz
- Carlos Cobo Medina
- José María Vicente

C.S. Doce de Octubre
- Mercedes Rodrigo (Pediatra)
- Francisco Martí Felipo

Hospital Clínico Universitario San Carlos
- José Luis De Dios de Vega
- Ignacio Avellanosa

Hospital del Niño Jesús
- Gonzalo Morandé Lavín
- Marta Peral
- Maria Jesús Cantarero
- Montserrat Graell
- Agustín Valbuena

Hospital Gregorio Marañón
- María Jesús Mardomingo Sanz
- Enrique Lara (Recientemente jubilado)
- Maria José Parellada
- Dolores Moreno

Hospital Ramón y Cajal
- Javier San Sebastián Cabasés

Hospital de Alcalá de Henares
- José Luis Pedreira Massa (Pediatra)

Fundación Jiménez Díaz
- Marina Diaz Marsa

Hospital Gómez Ulla
- Marivi Lafuente

Centros de Salud Mental

Alcalá de Henares
- Clara Herraez Martín de Valmaseda

Torrejón de Ardoz
- Petra Sánchez Mascaraque

Alcobendas
- Raúl García Pérez

Tetuán (Maudes)
- Prudencio Rodríguez Ramos
- Elvira Asenjo

Fuencarral
- Carmen Culebro
- Maria Luisa Soto

Carabanchel
- Maria Victoria Martín Prieto
- Maria del Valle Martín Herreros

Villalba
- Felicitas Sánchez Picazo

TABLA III *(Cont.)*

Majadahonda
Ana Isabel Sanz García
San Blas
Lourdes Martín Martinez Toda
Centro
Silvia Kloppe Villegas
Ciudad Lineal
Lucía Alvarez Buylla
Arganda
Encarnación Mollejo
Chamartín
Francisco Fernández Vega
Coslada
Cristina..?
O'Donnell
Juana Martínez Ladrón
Julián Alamán
Alcorcón
María José Martín Vázquez
Móstoles
Paloma Ortiz
Salamanca
Juan Alaman Martín
Vallecas
Lourdes Sipos
Pilar Ortega
Getafe
Alicia Sánchez
Fuenlabrada
Cristina Molins

7.2. Hospitalización breve

Hasta fechas muy recientes no se disponía en la Comunidad de Madrid de ninguna Unidad de Hospitalización específica para adolescentes, por lo que a finales del año 2000 (concretamente en el mes de noviembre) el Servicio Regional de Salud abrió la primera unidad de este tipo en el Hospital Gregorio Marañón, con un aforo de 20 camas. La actividad desarrollada en ella en el período comprendido entre su apertura y el 31 de diciembre del año 2000 fue la siguiente:

Nº de ingresos totales /año	32
Nº de estancias /año	496
Nº de altas /año	25
Estancia media / año	15,5
Índice de ocupación / año	46,7
Índice de rotación / año	18,15

Los datos de actividad son los relativos al período comprendido entre el 11 de noviembre y el 31 de diciembre del año 2001.

En el ***Hospital del Niño Jesús*** la Unidad de Hospitalización presta servicio a todos los menores de 0 a 12 años con trastornos psiquiátricos de la C.M. que precisan este tipo de tratamiento y que, por diversas razones, no pueden ser internados en los Servicios de Pediatría de los Hospitales Generales. También ingresan los adolescentes de 0 a 17 años de las áreas 2, 7,8 y 10; siendo el aforo de camas de 14.

A partir del año 2001, las Unidades de Hospitalización del HG Gregorio Marañón y del H, del Niño Jesús han sectorizado la prestación de servicios, de tal manera que la Unidad de Adolescentes del H.G.G. Marañón da cobertura en estos momentos a las Áreas 1,3,4,5,6,9 y 11 de la Comunidad de Madrid.

En el momento actual las necesidades de hospitalización psiquiátrica de agudos para la población adolescente están cubiertas con las camas existentes, ya que se dispone de 29 camas para una población de 415.302 habitantes entre 12 y 17 años, lo que supone una ratio de 6,98/ 100.000 habitantes. En los países de nuestro entorno (E. Garralda, 1996) suele recomendarse una ratio 4-5 camas por cada 100.000 habitantes entre 12 y 17 años.

En el caso de los menores entre 0-12 años, se dispone de 5 camas de hospitalización psiquiátrica en el H. Del Niño Jesús, además de la posibilidad de internamiento en camas de los Servicios de Pediatría de los distintos hospitales de la Comunidad. En este caso creemos que también se pueden considerar cubiertas las necesidades de este tipo de hospitalización, pero debe insistirse en la **inadecuación de los dispositivos** que, en el contexto de unidades pediátricas, permitirían la hospitalización de pacientes menores, tanto en lo que concierne a recursos materiales como humanos.

En cuanto a la **interconsulta hospitalaria** de Psiquiatría Infantil es atendida en algunos hospitales por Psiquiatras "de adultos" y en otros por psiquiatras con formación específica, pero que no están integrados en la Red de Salud Mental (H. La Paz, H. Niño Jesús). En los hospitales Clínico, Gregorio Marañón, La Paz, 12 de Octubre, Ramón y Cajal y Móstoles existen profesionales con formación específica en Salud Mental Infanto – juvenil.

7.3. Hospitalización parcial (hospitales de día)

En 1999 el Servicio Regional de Salud de la Consejería de Sanidad inauguró el primer Hospital de Día para niños y adolescentes, con 20 plazas, y a finales del año 2001 el segundo, con 30 plazas, por lo que en total se dispone de 50 plazas de este tipo. La actividad asistencial desarrollada en el primero de estos dispositivos durante el año 2000, ha sido la siguiente:

Nº de casos totales	32
Nº de ingresos	18
Nº de altas	13
Nº de estancias	4.448
Estancia Media (días)	247,1

Por lo que respecta a la **Hospitalización Parcial** de los menores de 18 años no parece existir acuerdo entre los expertos en cuanto al número de plazas necesarias, pero sí hay acuerdo en el hecho de que sería conveniente establecer tres subgrupos atendiendo a la edad de los niños en tratamiento. Así se recomienda que se disponga de plazas para niños de 0– 6, de 6-12 y de 12-17 años.

En estas circunstancias resulta difícil establecer cúales serían las necesidades de la Comunidad de Madrid a medio y largo plazo, máxime teniendo en cuenta que en este momento la demanda de este dispositivo está limitada por la reducida oferta de plazas y la escasa accesibilidad que el único hospital de día infanto-juvenil del que se ha dispuesto hasta fechas muy recientes, tenía para la población de la zona sur de la Comunidad (que es precisamente donde más niños hay).

En el momento actual, como ya se ha indicado anteriormente, hay dos hospitales de día en los que se atiende a los niños de 6-12 años y de 12-17 años, pero no existen plazas para este tipo de modalidad de tratamiento para los niños más pequeños de 0-6 años. La atención a este subgrupo y sobre todo a los recién nacidos de alto riesgo, son cuestiones pendientes que deberán tener respuesta en un futuro próximo.

8. NECESIDADES ASISTENCIALES. RETOS

Como primer gran reto, y respondiendo a lo que la Constitución Española dice en su Artículo 39 Apartado 4 y Artículo 49, y también a lo que la Ley General de Sanidad especifica en su Capítulo tercero, Arículo 20, Apartado 1, plantearíamos la **universalización y cualificación de la asistencia**, de tal manera que todo niño y adolescente español tenga derecho real a una asistencia especializada para sus problemas psíquicos, que además de tratar, prevenga la aparición de trastornos, y todo ello a cargo de profesionales debidamente formados y especializados, en el contexto de estructuras adecuadas que garanticen la calidad de dicha asistencia e integren todos los dispositivos sanitarios, sociales y pedagógicos necesarios para ello, dando respuesta a la demanda existente.

8.1. Estructuras y niveles asistenciales

8.1.1. *Principios generales*

La administración y estructura operativa ya son de hecho, descentralizadas y administradas por las C.A. y municipios. En este sentido, es importante que la asistencia se preste en la mayor cercanía posible al hábitat natural del niño. A nuestro juicio, es más adecuada su integración en la estructura sanitaria de las prestaciones que como un ente autónomo al margen de los servicios sanitarios especializados (C.S.M., marginante del enfermo psíquico), si bien es cierto que los profesionales no van a ser exclusivamente médicos, sino equipos asistenciales autónomos que permitan siempre un abordaje bio-psico-social. No obstante, debe enfatizarse en la necesidad de que el modelo idóneo de funcionamiento sea un modelo médico, con jerarquización y coordinación de los equipos a cargo del Psiquiatra Infanto-Juvenil.

8.1.2. *Niveles asistenciales*

Probablemente el **nivel primario** idóneo sea el que comparte espacio y está en estrecha comunicación con el Equipo de Atención Primaria (Médicos de Familia-Pediatras),con un dispositivo asistencial por distrito municipal en las ciudades y comarcal en el ámbito rural, en función de la proporción de población infanto-juvenil de las zonas .La finalidad es prestar asistencia a la población entre 0 y 18 años.

El **nivel secundario** podría tener su ubicación preferiblemente en el nivel secundario de especialidades médicas, y no en el contexto del Centro de Salud Mental, manteniendo su autonomía organizativa y funcional como equipo. Pero dada la actual ubicación en los C.S.M., sería utópico tal vez pretender un cambio en este sentido.

El **nivel terciario** estaría ubicado, siempre con estructura de equipo autónomo y con rango de Unidad o Servicio, en el Hospital General (con Servicios Pediátricos) o en Hospital Pediátrico.

Podría plantearse un cuarto nivel **superespecializado**, de ubicación nacional (Unidades de referencia), para abordaje de patologías muy específicas y complejas.

— *Estructura y composición de equipos (Recursos humanos):*

- — Psiquiatra de niños y adolescentes: Uno por cada 20000 habitantes menores de 18 años como mínimo, siendo el adecuado 1/15000 y el idóneo 1/12500.
- — Psicólogo de niños y adolescentes: Uno por cada 25000 habitantes menores de 18 años, a ser posible con formación en terapias específicas (conductuales, cognitivo-conductuales, familiares, psicodinámicas).
- — Psicopedagogo o reeducador: Uno por dispositivo.
- — DUE especializados en Psiquiatría: Uno por dispositivo.
- — Asistentes (trabajadores) sociales: Uno por dispositivo.
- — Auxiliar administrativo: Uno por dispositivo.

El trabajo debe ser en equipo con estructura jerarquizada, **con un modelo claramente médico** y no según el modelo asistencial comunitario mal interpretado, siendo de absoluta importancia que la formación de todos los integrantes sea específica en Psiquiatría– Psicología– Enfermería etc. de la infancia y adolescencia, con autonomía del equipo en el contexto de la red integrada de salud mental.

— *Dispositivos terciarios y especiales*

1. ***Unidad Psiquiátrica de Hospital general o pediátrico (O Unidad de Hospitalización de agudos)***

Constituída básicamente por el mismo equipo, aunque sus integrantes tendrían un perfil más específico de formación en Interconsulta-Enlace y Hospitalización, con un modelo claramente médico, se ubicaría en el Hospital General (nunca en el hospital psiquiátrico) y tendría tres funciones fundamentales:

- — Prevención y tratamiento de psicopatología en pacientes hospitalizados o ambulatorios con enfermedades físicas (riesgo de padecer trastornos psiquiátricos exacerbado), establecimiento de programas protocolizados de actuación en determinadas patologías (crónicos, maltrato físico y psicológico, unidades especiales, psicoprofilaxis quirúrgica, trastornos facticios etc), asesoramiento a pediatras y otras funciones con arreglo al modelo de la Psiquiatría I-J de Enlace.
- — Hospitalización psiquiátrica de niños y adolescentes, con disponibilidad de camas para hospitalización breve de agudos (Trast. psicóticos, alimentarios, intentos suicidas etc.)
- — Atención a la Urgencia Psiquiátrica I-J–. (cada vez más frecuente).

En una mayoría de provincias españolas sería suficiente la creación de una Unidad de estas características por provincia, pero en ciudades populosas como Madrid o Barcelona, con periferias pobladas y

proporción importante de población infanto-juvenil, son necesarias más de una, tal vez dos o tres en los casos de Madrid o Barcelona, en hospitales urbanos y comarcales.

La necesidad de camas de hospitalización breve en Madrid está actualmente cubierta con las Unidades de los hospitales Gregorio Marañón y Niño Jesús. Considerando que se recomienda la hospitalización de menores de 14 años en unidades pediátricas, sería necesaria la adecuación de estructuras físicas de estas unidades para tal fin. Por ejemplo, en el Hospital Ramón y Cajal se han ingresado más de 80 pacientes psiquiátricos en los últimos años en la Unidad de Hospitalización Pediátrica, en condiciones de total inadecuación de los recursos tanto estructurales como de personal.

Es necesario enfatizar en la necesidad de dotar a las unidades hospitalarias y profesionales que trabajan en este ámbito, de los correspondientes recursos materiales y humanos, para que la labor de Enlace pueda llevarse a cabo de manera adecuada.

2. ***Hospitales de día***

Dispositivos necesarios, probablemente los más utilizados en estas edades, donde el niño permanece desde la mañana hasta la tarde, regresando a su casa para dormir. Resulta el marco idóneo para el abordaje integral de alguna psicopatología que se detecta en estas edades, sobre todo autismo, trastornos generalizados del desarrollo y psicosis, pero también muestran su eficacia en trastornos alimentarios y otras patologías. Pueden establecerse dispositivos de "medio día", con horario de mañana, que desaferentizan menos al niño de su familia. Requieren una disponibilidad de recursos humanos y materiales más especializada y compleja, con personal especializado en psicopedagogía muy específica, terapeutas ocupacionales, laborterapeutas, pedagogos especiales, asistentes sociales, terapeutas de familia, terapeutas de grupo etc. y una distribución del espacio, concreta.

— Teniendo en cuenta la existencia ya de dos dispositivos con estas características, sería preciso la habilitación de, al menos otros tres o cuatro dispositivos, con su correspondiente personal, y ubicados geográficamente en las zonas o distritos en las que más demanda existe, que por la distribución demográfica de la población podrían ser Alcalá de Henares, Alcobendas, Leganés y Majadahonda– Las Rozas. Sería deseable que cada centro dispusiera de escolaridad oficial (previo acuerdo con la consejería de educación), que permita al niño no abandonar sus estudios, con 30 plazas por centro dispuestas en tres tramos de 10 plazas para 0-6 años, 6-13 años y 13-18 años.

3. ***Hospital de crónicos o de media estancia***

Internados médico-pedagógicos, externados, etc. que alberguen a los pacientes crónicos, fundamentalmente retrasos mentales severos, psicóticos defectuales y trastornos generalizados del desarrollo, cuyas familias no pueden hacerse cargo de ellos, garantizando una calidad de vida adecuada a sus derechos fundamentales y estimulando en lo posible su posibilidad de rehabilitación. Esta es una **necesidad acuciante,** sobre todo para los períodos de verano, en los que el paciente no está escolarizado y es la familia quien debe hacerse cargo en situaciones penosas la mayoría de las veces. En la C.A de Madrid sería necesario un dispositivo de este tipo, con unas 15-20 camas.

4. ***Dispositivo Socio-Sanitario***

Para la hospitalización de niños y adolescentes con trastornos de la conducta (disociales), y de personalidad, dada la enorme problemática que plantean, el incremento en su prevalencia y su con-

dición de pacientes a los que no suele ingresarse en unidades de hospitalización breve por razones diversas. Debería contarse al menos con 20 plazas en dicho dispositivo, con una proporción de dos varones por cada mujer. El personal debe tener un perfil adecuado, y la relación con los organismos judiciales (Fiscalía del Menor) e instituciones determinadas (Defensor del Menor) debe ser fluída, con permanente coordinación de las actuaciones. Es importante que se trate de una institución cerrada, dadas las características de los eventuales usuarios. La labor de rehabilitación y terapia ocupacional es esencial, además del abordaje psiquiátrico y psicosocial individualizado, trabajo con familias, etc.

Tendría una función sustitutoria de los antiguos centros de internamiento obligatorio (centros de prevención).

5. ***Unidades de rehabilitación***

Para el desarrollo de programas de rehabilitación de pacientes crónicos, que puede ser independiente o estar ubicada en el hospital de crónicos

6. ***Equipos psicopedagógicos***

En todos y cada uno de los centros escolares, públicos y privados, normales, de integración y de educación especial, con una función muy importante de **detección precoz de trastornos madurativos y del aprendizaje, con estrecha conexión y coordinación** con los equipos de Salud Mental I-J, y posibilidad de derivación rápida y recíproca de pacientes con éstos.

7. ***Centros de Educación Especial*** (Consejería de Educación)

8. ***Hogares y centros de acogida***

Existen varios en la C.A. de Madrid, que dependen de O.N.G., instituciones privadas y otros organismos, pero sería deseable una mayor coordinación con los servicios de salud mental, la Consejería de Asuntos Sociales y también la creación de algunos con los recursos generales de Salud Mental. Debe planificarse la asistencia considerando siempre la existencia de estos centros, con poblaciones de alto riesgo.

9. ***Instituciones diversas que acogen niños en situación familiar y social límite (maltrato, inmigrantes etc)***

— *Ámbito de actuación-Derivaciones:*

Los equipos de Salud Mental I-J descritos deberían realizar sus funciones no sólo en su ubicación física, sino también, cuando la situación lo requiera, en el propio domicilio familiar de los usuarios. Es imprescindible una coordinación de los recursos asistenciales para propiciar una posible derivación de unos dispositivos a otros. En este sentido, es muy importante que todos los profesionales de la red conozcan bien qué dispositivos públicos y privados pueden utilizarse y se eliminen trabas burocráticas (muchas veces engorrosas) para llevar a cabo dichas derivaciones.

9. RETOS EN DOCENCIA ¡LA ESPECIALIZACIÓN!

— Creemos haber razonado suficientemente la urgente necesidad del reconocimiento de la Especialidad en Psiquiatría de la Infancia y Adolescencia, la necesidad de formación de otros profesionales (psicólogos, trabajadores sociales, personal de enfermería etc) en esta especialidad y la

formación de equipos con autonomía propia administrativa y organizativa, en S.M I-J. Sin esta realidad, todo lo anteriormente expuesto no tiene sentido alguno, pues desde hace décadas, de hecho, muchos profesionales se dedican exclusivamente a esta parcela. En nuestro país existe una cátedra, ocupada por el Prof. Rodríguez Sacristán, en Sevilla, de Psiquiatría Infantil, y en otras Universidades hay plazas de Profesor titular, dependientes de cátedras de Psiquiatría, denominadas de Psiquiatría Infantil (Valencia, Prof Agüero, Barcelona, Prof.Toro). Ya se ha expuesto la total ausencia de formación de nuestros profesionales, médicos pregraduados, psiquiatras, pediatras, psicólogos, etc. en esta materia, que obliga a muchos residentes a irse al extranjero a completar su formación. La Asociación Española de Psiquiatría Infanto-Juvenil produjo un documento de acreditación Específica de Psiquiatría y Psicoterapia de la Infancia y Adolescencia, que se presentó en la reunión de dicha Sociedad en Cádiz, en 1996, consensuado con la mayoría de asociaciones científicas médicas españolas (6 en total). El documento es exhaustivo en cuanto a qué tipo de conocimientos teóricos y prácticos, y habilidades específicas debe desarrollar el futuro especialista. Si bien presenta algunas lagunas y deficiencias, fue un paso decisivo, si bien todo quedó, una vez más, en una mera declaración de intenciones.

La normativa europea (UEMS) sobre formación y requisitos de los especialistas es muy clara, y algunos países, como Francia, se han propuesto como objetivo comenzar a aplicarla desde Enero de 2003. España, tarde o temprano, tendrá que hacer lo mismo, previo reconocimiento de la especialidad.

Entretanto, la C.A. de Madrid debería planificar y gestionar como si dicha especialidad existiera de hecho, configurando los equipos de salud mental con arreglo a modelos vigentes en el extranjero y considerando prioritariamente la adecuada formación de los profesionales.

10. RETOS EN INVESTIGACIÓN

Es necesario iniciar e impulsar un terreno común de investigación en este campo, sobre todo en las siguientes áreas:

— Nosología paidopsiquiátrica: no resultan suficientes y completas las clasificaciones CIE 10 y DSM IV. Continúan existiendo clasificaciones multiaxiales y desde ópticas distintas, que dificultan la adopción de un lenguaje y nosología comunes.

— Epidemiología: Con estudios de morbilidad, comorbilidad, prevalencia e incidencia de distintos trastornos y sus factores concausales en nuestro país. Necesario desarrollar instrumentos de medida válidos y fiables, y metodologías adecuadas.

— Trabajos con diseño prospectivo a largo plazo sobre distintas entidades clínicas, en línea con los estudios que actualmente se desarrollan en el mundo científico más avanzado.

— Etiopatogenia de determinados trastornos.

— Estudios de eficacia terapéutica biológica y psicológica.

— Impulso al estudio de las bases biológicas de distintos trastornos, del comportamiento e incluso de la personalidad.

— Estudios de eficacia de los distintos modelos de planificación y gestión.

11. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

1. Los objetivos prioritarios de una adecuada red de Salud Mental a niños y adolescentes en la C.A. de Madrid deberían contemplar:

- La asistencia en condiciones adecuadas a los problemas de salud mental de todos los habitantes menores de 18 años, con homogeinización interdistritos en cuanto a las edades objeto de tratamiento.
- La promoción de la salud y la prevención de los trastornos mentales en el marco de la atención comunitaria.
- El establecimiento y definición de las actividades clínico-asistenciales, diferenciándolas de otras (educativas, sociales...) pero sin perder la perspectiva imprescindible del abordaje bio-psico-social que la infancia requiere.
- El establecimiento de la coordinación y cooperación con los dispositivos sanitarios, educativos, sociales y jurídicos que conciernan a la infancia y adolescencia.
- La provisión de las adecuadas estructuras y equipamientos en recursos materiales y humanos que permitan la disponibilidad, por parte de los usuarios, de equipos multidisciplinarios asistenciales específicos y exclusivos en este área, con formación adecuada, garantizando todo ello una asistencia de calidad y una continuidad de cuidados. Los actuales recursos materiales y humanos son marcadamente insuficientes, así como el nivel de formación de la mayoría de profesionales implicados.
- El desarrollo, la implantación y evaluación de protocolos y guías clínicas que, además de garantizar la calidad asistencial, permitan el empleo de un lenguaje clínico y nosológico común, un modelo asistencial homogéneo y la posibilidad de evaluación objetiva de la calidad de los servicios prestados.
- La definición de funciones de cada profesional integrado en los equipos asistenciales, implantando en los mismos un modelo médico que no suponga la marginación del enfermo psiquiátrico.
- El desarrollo de líneas de investigación en el campo de la Salud Mental de Niños y adolescentes, comenzando por un estudio epidemiológico sobre prevalencia e incidencia de trastornos psiquiátricos I-J. en la C.A. de Madrid.
- La promoción de las actividades docentes en este campo, con formación continuada, con contenidos docentes lo más científicos y eclécticos posible.

2. La máxima prioridad, como se ha puesto reiteradamente de manifiesto, es el establecimiento de la especialidad de Psiquiatría y Psicología de la Infancia y Adolescencia. Sólo de esta manera se puede gestionar y planificar en las adecuadas condiciones. Se solicita a la Oficina del Defensor del Menor de la C.A. de Madrid su interés por dicha medida imprescindible.

3. Se considera necesaria y urgente la elaboración, por parte de la Jefatura del Servicio de Salud Mental, de un **Manual Organizativo** en el que se especifique la totalidad de recursos materiales y humanos disponibles, dependientes de las distintas administraciones y del sector privado, se establezcan las líneas básicas de intervención con arreglo a los protocolos y guías clínicas ya existentes, las posibilidades

de derivación de pacientes, las funciones de los distintos dispositivos existentes, con tipo de tratamientos y especialización; la normativa a seguir en casos de especial dificultad como internamientos forzosos, maltrato, intervenciones judiciales, etc. Dicho manual debe remitirse a todos los profesionales que trabajen en el campo de la salud mental de niños y adolescentes

4. Se estiman como recursos imprescindibles a corto plazo:

- Un equipo asistencial específico por distrito, al menos en aquellos con mayor densidad de población infanto-juvenil, con un psiquiatra y un psicólogo suficientemente formados, siendo muy deseable la adscripción a cada equipo de otro personal, como DUE, trabajador social y auxiliar administrativo, que, eventualmente, podrían compartirse con otros dispositivos.
- Un equipo asistencial específico por cada hospital público, con un psiquiatra y un psicólogo adecuadamente formados, considerando que deben hacerse cargo también de la hospitalización de menores en unidades pediátricas.
- La necesidad de camas de agudos está actualmente cubierta.
- Un dispositivo socio-sanitario, dedicado a pacientes de media estancia para internamiento más prolongado de pacientes disociales-antisociales, trastornos de la personalidad, etc...
- Seis hospitales de día, con su correspondiente equipamiento (uno por cada dos distritos).
- Centros y hogares de acogida como se ha especificado.
- Un equipo psicopedagógico por cada centro escolar de los ámbitos público y también privado (al menos los centros concertados).

5. Es deseable la creación de grupos de trabajo de cara al establecimiento de programas de prevención en los siguientes ámbitos:

- Seguimiento de recién nacidos de alto riesgo.
- Maltrato, abuso sexual, negligencia en los cuidados.
- Problemas relacionados con la Ley.
- Trastornos de la conducta.
- Trastornos de la conducta alimentaria.
- Otros.

TRASTORNOS DISOCIALES EN LA ADOLESCENCIA: ESTUDIO DE SU INCIDENCIA EN LA COMUNIDAD DE MADRID

TRASTORNOS DISOCIALES EN LA ADOLESCENCIA ESTUDIO DE SU INCIDENCIA EN LA COMUNIDAD DE MADRID

JOSÉ LUIS DE DIOS DE VEGA (Autor),
JULIA AYALA PERALES, JOSÉ LUIS DE DIOS DE VEGA, Mª LUISA JOGA ELVIRA, Mª JESÚS MARDOMINGO, PETRA SÁNCHEZ MASCARAQUE, PALOMA ORTIZ SOTO, TOMÁS PALOMO, PRUDENCIO RODRÍGUEZ RAMOS, FCO. JAVIER SAN SEBASTIÁN Y JAVIER SÁNCHEZ GARCÍA (Investigadores)

1. INTRODUCCIÓN.—2. FUNDAMENTOS DEL ESTUDIO.—3. BASES TEÓRICAS DE LOS TRASTORNOS DISOCIALES. 3.1. *Definición y diagnóstico*. 3.2. *Causas*. 3.2.1. Propensión individual. 3.2.2. Influencias sociales. 3.2.3. Factores provocadores. 3.3. *Prevalencia y evolución*. 3.4. *Tratamiento*.—4. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO.—5. RESULTADOS.—6. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.—7. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES TERAPÉUTICAS.

1. INTRODUCCIÓN

Los llamados Trastornos Disociales, antes Trastornos de Conducta, están adquiriendo en el mundo occidental un carácter de epidemia. Su incremento es de tal magnitud que ha desbordado todos los sistemas asistenciales de casi todos los países. Pero no sólo se está asistiendo a un incremento exponencial de dichos trastornos, sino que estos son cada vez más violentos y agresivos, de tal forma que muchos expertos se han planteado si no existe ahora una mayor agresividad o una forma más violenta de manifestarla.

El mito de que las épocas pasadas estaban menos civilizadas y, por lo tanto más agresivas y violentas ha tocado a su fin. La época actual es, al menos, tan violenta como las pasadas, con un inconveniente gravísimo, ahora es más fácil conseguir instrumentos para agredir y con más posibilidad de daño. Ahora los conflictos son cada vez menos ritualizados, pasando a la violencia con gran facilidad.

En los medios de comunicación aparecen cada vez con más frecuencia episodios de violencia extrema provocada por personas cada vez más jóvenes, no siendo raro encontrar estos episodios entre la población adolescente e incluso infantil. Un conocimiento y una comprensión cada vez mayor de estos hechos conducirá a una mejor asistencia y, por supuesto, a una prevención de ellos.

Este informe constará de varios apartados: tras un estudio teórico de los Trastornos Disociales, referidos a la infancia y adolescencia, se analizará la metodología empleada para estudiar, de un modo apro-

ximativo, la prevalencia de estos trastornos en la población adolescente de la Comunidad de Madrid, seguido por un análisis de los datos encontrados y las conclusiones pertinentes.

2. FUNDAMENTOS DEL ESTUDIO

Desde que existe la humanidad se han producido conflictos entre las generaciones. La maduración del hombre no es una evolución paulatina, lineal, sino en forma de crisis. La crisis madurativa por excelencia ha sido el paso de la niñez a la vida adulta, paso muy diferente entre las distintas culturas. Este paso, o adolescencia, ha creado de siempre conflictos entre las generaciones. Los conflictos generacionales forman parte de los estereotipos agresivos del comportamiento humano.

Ya Hesiodo afirmaba que *"los jóvenes, tanto de uno y otro sexo, se burlan de los consejos que les dan sus padres y profesores; hacen caso omiso de cualquier advertencia y, sin embargo, exigen un derecho que a raiz de su falta de madurez no les corresponde".*

Platón se lamentaba: *"el hijo no tiene ni respeto ni consideración frente a sus padres, ¿qué sociedad es ésta?"*.

Aristóteles comentaba: *"la juventud ama el lujo. Se comporta mal, desdeña la autoridad, no tiene respeto ante las personas mayores, charla en vez de trabajar. Los jóvenes ya no se ponen de pie cuando algún mayor entra en la habitación, contradicen a sus padres, hablan estando en sociedad, engullen las comidas, cruzan las piernas y tiranizan a sus padres".*

Cicerón decía que la juventud romana ofrecía *el aspecto genuino de una generación perdida, vacilante entre un entusiasmo exorbitante y un cinismo frío, sumisión extrema e inmoralidad voluptuosa, elegancia y brutalidad, viveza y ordinariez, entre gracia fascinante y devoción conmovedora e impertinencia insolente y arrogancia insultante, con lo que cubre virtuosamente toda la gama de posibles sensaciones sin identificarse plenamente con ninguna, engañando y decepcionando reiteradamente, de este modo, a la generación mayor".*

En estas cita se aprecia que las conductas que se apartan de las normas imperantes en las diferentes sociedades y diferentes tiempos no son un mal actual, sino que ya existía desde los tiempos de Grecia y Roma.

Dando un salto en el tiempo, Rojas Marcos, en su libro "Las semillas de la violencia" (1995), afirma: *"La delincuencia violenta y criminal, especialmente por parte de menores, se ha convertido en una inexplicable pesadilla colectiva. La época en que los jóvenes se peleaban usando sólo los puños ha pasado a la historia. Cada día hay más gente joven que resuelve sus diferencias y sus conflictos triviales con navajas o recurriendo a las armas de fuego y matándose unos a otros".*

Aunque estas palabras estaban referidas a U.S.A y escritas en 1995, es evidente que pueden suscribirse en el momento actual en España. No solamente se ha incrementado la violencia y la utilización de armas ofensivas para llevarla a cabo, sino también esta violencia se ha hecho más persistente e intensa en los mismos individuos y éstos son cada vez más jóvenes. Sólo por el hecho de poder reducir las consecuencias que surgen en la población víctima de estas personas merece la pena utilizar todos los medios adecuados para poder atajarla y, lo que es más importante prevenirla.

Pero también, cuando se trabaja con niños, hay que pensar en su futuro, y éste es más infausto cuando mayor es la alteración de conducta que pueda presentar:

1.º Existen consecuencias a corto plazo, que están creadas por los conflictos y dificultades que generan dichas conductas de modo directo, ya sean legales, escolares, familiares, etc.

2.º Existen consecuencias a más largo plazo, que se deben a las oportunidades perdidas o desaprovechadas por estas personas; hay numerosos estudios que afirman que estos chicos tienen más fracasos laborales, están más tiempo en el paro, los empleos son menos cualificados, presentan más rupturas familiares, y nutren con más frecuencia los establecimientos penitenciarios.

3.º Aunque las conductas disociales van remitiendo a partir de los 30 años en muchos casos, existe un número no pequeño de ellos que acaban transformándose en un Trastorno Disocial de la Personalidad, con muchas más, y más graves repercusiones sobre el individuo, la sociedad y su descendencia.

El estudio y tratamiento de los TD en el niño y adolescente ha carecido de interés en los ámbitos científicos debido a la creencia, muy extendida, de que son prácticamente irreductibles y que conducen casi inexorablemente a los trastornos de personalidad disocial en el adulto o a la delincuencia reiterada, con resultados enormemente costosos para la sociedad. Siguiendo a Rutter y colaboradores (2000), existen diversos testimonios que han llevado a aceptar que la conducta antisocial es modificable:

En primer lugar, varios estudios han mostrado que los individuos pueden abandonar la actividad delictiva a pesar de haber llevado continuamente un estilo de vida que refleja una conducta antisocial.

En segundo lugar, incluso cuando los individuos muestran uno de los subtipos más persistentes de conducta antisocial (a saber, la que comienza habitualmente en la temprana niñez), alrededor de la mitad no persisten.

En tercer lugar, estudios longitudinales han puesto de manifiesto que la probabilidad de que los individuos continúen participando en actividades antisociales es influida por sus experiencias vitales (de aquí la importancia del tratamiento, el cual es una experiencia vital positiva).

Otro factor importante en este campo es el del tratamiento: cuando se observan trastornos de conducta en la infancia o en la edad escolar, el tratamiento de estos pacientes supone una prevención de los trastornos disociales a edades más avanzadas, a la vez que dicho tratamiento es más fácil y menos costoso. Cuando los trastornos de conducta se comienzan a tratar en la adolescencia (no sólo los trastornos de conducta leves o moderados, sino también los graves o disociales), el tratamiento, aunque puede seguir siendo una prevención de los Trastornos Disociales en el adulto y de los trastornos de personalidad disociales, es mucho más difícil, largo y con menos éxitos, pero también es más costoso, ya que ha de abarcar diferentes profesionales y diferentes medios. Así, cuando se trata los Trastornos Disociales en el adulto, todo es más grave, difícil y costoso. Es estudio de estos trastornos en el niño y adolescente es necesario para detectar y tratar, y por lo tanto, prevenir, muchos problemas en el adulto.

3. BASES TEÓRICAS DE LOS TRASTORNOS DISOCIALES

3.1. Definición y diagnóstico

Se considera Trastornos de Conducta o Trastornos Disociales aquellas perturbaciones del comportamiento, persistentes y reiterativas, en relación con la familia, compañeros y sociedad, que sobrepasan los

niveles de tolerancia del medio, estando estos delimitados por los patrones familiares, escolares o sociales establecidos.

Los Trastorno Disociales constituyen uno de los trastornos más frecuentes observados en las consultas de Psiquiatría Infanto-Juvenil, tanto a nivel hospitalario como ambulatorio y los de más difícil tratamiento.

Los Trastornos Disociales han sido estudiados desde hace ya mucho tiempo: a comienzos del siglo XIX Pinel observa una serie de trastornos del comportamiento que no pueden incluirse en las categorías patológicas establecidas entonces, y los denomina "Manie sans delire", Prichard, en 1837, describe a pacientes no psicóticos con conductas antisociales recurrentes, utilizando el término "Moral Insanity", considerando que tenían una perversión morbosa de los sentimientos, de los afectos y los poderes activos", y en 1891 Koch denomina a este tipo de trastornos como "Psicopatía".

En el siglo XX Kraepelin (1915) considera las conductas antisociales recurrentes como manifestaciones de psicosis frustradas, es decir, que no se presentan con la sintomatología psicótica típica. Otros autores, en aquella época, tipificaron estos trastornos como hereditarios, biológicos. Es en 1930 cuando Partridge introduce el término "sociopatía" para distinguir un grupo de estos pacientes cuyo trastorno no era constitucional, sino ambiental, social. A partir de entonces se ha distinguido entre los psicópatas, como trastorno de personalidad biológicamente determinado, y los sociópatas o trastornos de conducta antisociales o disociales (como se denomina actualmente), como trastornos de la conducta del individuo generada por el aprendizaje o por influencias de su entorno.

El término Trastorno de Conducta, como se considera en el momento actual, aparece en el manual de la Asociación Americana de Psiquiatría DSM-III, con cuatro subgrupos denominados agresivos, no agresivos, socializados e infrasocializados, camino seguido por la CIE-9 de la Organización Mundial de la Salud, que señala también cuatro subgrupos: socializado, infrasocializado, compulsivo y mixto de conducta y emoción.

En todas estas concepciones se encuentra el mismo fundamento, una conducta perturbadora, reiterada y persistente, que vulnera las normas y niveles de tolerancia existentes en esos momentos.

Ya en los últimos años surge un consenso en todo el mundo, tanto en la denominación como en los criterios para establecer el diagnóstico, como se observa en los dos manuales utilizados a escala mundial, la CIE-10, promocionada por la OMS, y el DSM-IV, órgano de la APA.

La Organización Mundial de la Salud, en su manual de diagnóstico de las Enfermedades Mentales, CIE-10 cap. V, define los Trastornos Disociales de la siguiente manera:

"Los Trastornos Disociales o Trastornos de Conducta se caracterizan por una forma persistente y reiterada de comportamiento disocial, agresivo o retador. En sus grados más extremos puede llegar a violaciones de las normas sociales establecidas mayores de las que serían aceptables para el carácter y la edad del individuo y las características de la sociedad en la que vive. Se trata, por tanto, de desviaciones más graves que una simple "maldad infantil" o "rebeldía adolescente".

Las formas de comportamiento en que se basa el diagnóstico pueden ser: grados excesivos de peleas o intimidaciones, crueldad hacia otras personas o animales, destrucción grave de pertenencias ajenas, incendio, robo, mentiras reiteradas, faltas a la escuela y fugas del hogar, rabietas frecuentes y graves, provocaciones, desafíos y desobediencias graves y persistentes. Cualquiera de estas categorías, si es intensa, es suficiente para el diagnóstico, pero los actos disociales aislados no lo son.

Este manual clasifica los Trastornos Disociales en 6 subtipos, dependiendo del ámbito, familiar o general, grado de socialización, e incluye el desafiante oposicionista como entidad clínica con derecho propio.

TIPOS DE TRASTORNOS DISOCIALES SEGÚN LA OMS Y APA

OMS	APA
Trast. Disocial limitado al contexto familiar Trast. Disocial en niños no socializados Trastorno Disocial en niños socializados Otros Trastornos Disociales	Trastorno Disocial
Trast. Disocial desafiante y oposicionista	Trastorno Negativista Desafiante
Trastorno Disocial sin especificación	Trast. comp. Pert. no especificado

El DSM-IV afirma que ''la característica esencial del Trastorno Disocial es un patrón de comportamiento persistente y repetitivo en el que se violan los derechos básicos de los otros o importantes normas sociales adecuadas a la edad del sujeto. Estos comportamientos se dividen en cuatro grupos: comportamiento agresivo que causa daño físico o amenaza con él a otras personas o animales, comportamiento no agresivo que causa pérdidas o daños a la propiedad, fraudes o robos, y violaciones graves de las normas. El patrón de comportamiento suele presentarse en distintos contextos como el hogar, la escuela o la comunidad''.

En función de la edad de inicio del trastorno se han establecido en el DSM-IV dos subtipos:

— De inicio infantil, de aparición de alguna característica definitoria del Trastorno Disocial antes de los 10 años.

— De inicio adolescente, que comienza después de los 10 años.

En este manual no incluye el Trastorno Negativista-desafiante dentro de los Trastornos Disociales sino como una entidad nosológica diferente, considerando a ambos como integrantes de los Trastornos del Comportamiento Perturbador, e incluyendo un tercer trastorno denominado No Especificado, cuando no cumple los criterios mínimos para uno u otro, pero en los que se observa un deterioro clínicamente significativo.

Ya en las definiciones dadas se perfila la sintomatología que presentan. Para hacer el diagnóstico de Trastorno Disocial, la OMS considera una serie de conductas como claves, desde ciertas conductas que pueden ser consideradas leves (rabietas, discusiones con los adultos, ser quisquilloso, malhumorado, resentido o mentiroso) hasta otras realmente graves (delitos violentos, robos, violaciones, incendios, abandono del hogar, etc.).

La OMS no especifica un número de criterios mínimo para poder hacer el diagnóstico, dejándolo a criterio del clínico, pues afirma que cualquiera de las categorías apuntadas, si es intensa, es suficiente para el diagnóstico, pero los actos disociales aislados no lo son. Asimismo, no recomienda hacer este diagnóstico a menos que la duración del comportamiento descrito sea de seis meses o más.

Solamente en el caso de que el diagnóstico se lleve a cabo con criterios de investigación considera que la duración debe ser al menos de seis meses, durante los cuales alguno de los síntomas descritos en la tabla estén presentes especificando ya un número determinado para diagnosticas un tipo determinado de trastorno disocial. No obstante, matiza que los criterios 11 (ha usado alguna vez un arma que puede causar serios daños físicos a otros, como bates, ladrillos, botellas rotas, cuchillos, armas de fuego), 13 (crueldad física con otras personas), 15 (destrucción deliberada de la propiedad ajena, diferente a la provocación de incendios), 16 (incendios deliberados con la intención de provocar serios daños), 20 (cualquier episodio de delito violento o que implique enfrentamiento con la víctima), 21 (forzar a una persona a tener actividad sexual) y 23 (allanamiento de la morada o del vehículo de otros) necesitan haber ocurrido tan sólo una vez para que el criterio sea cumplido.

Asimismo clasifica los Trastornos Disociales según su gravedad en:

a) Leve: Cuando los síntomas disociales ocasionan un riesgo pequeño para las demás personas.

b) Moderado: cuando los síntomas y efectos son intermedios entre leves y graves.

c) Grave: cuando causan un daño serio a las personas.

La APA aporta también una serie de criterios bastante similares, como se observa en la tabla, pero considera que el niño o adolescente debe cumplir tres o más de ellos durante los últimos doce meses, y por lo menos de un criterios durante los últimos seis meses para ser considerado como disocial. Los agrupa en cuatro grupos: agresión a personas y animales, destrucción de la propiedad, fraudulencia o robo y violaciones graves a personas, añadiendo que debe provocar deterioro clínicamente significativo de la actividad social, académica o laboral, así como, en el caso de que fuese mayor de 18 años, no cumpliera criterios de un Trastorno Antisocial de la Personalidad.

En este trabajo se ha solicitado a los diferentes autores aquellos Trastornos Disociales moderados o graves, que son los que mayores repercusiones tienen en su entorno, independientemente que hayan o no tenido problemas judiciales. Además, se han agrupado todos los tipos en dos principales, Trastornos Disociales y Trastorno negativista desafiante, ya que el estudio de la incidencia se complicaría demasiado, además de que, en la práctica, la subdivisión en los tipos especificados por la OMS no aporta ningún aspecto clarificador. Asimismo, no se han considerado dentro de este estudio aquellos niños menores de 10 años, en principio porque la sintomatología todavía no está lo suficientemente desarrollada, salvo que presentaran ya graves perturbaciones en su entorno.

Criterios para el diagnóstico de Trastorno Disocial de la OMS CIE-10

1	Rabietas excepcionalmente frecuentes y graves para la edad y desarrollo del niño
2	Frecuentes discusiones con los adultos
3	Desafíos graves y frecuentes a los requerimientos y órdenes de los adultos
4	A menudo hace cosas para molestar a otras personas de forma aparentemente deliberada
5	Con frecuencia culpa a otros de sus faltas o de su mala conducta
6	Es quisquilloso y se molesta fácilmente con los demás

7	A menudo está enfadado o resentido
8	De carácter rencoroso o vengativo
9	Miente con frecuencia y rompe promesas para obtener beneficios y favores o para eludir sus obligaciones
10	Inicia con frecuencia peleas físicas (sin incluir las peleas con los hermanos)
11	Ha usado alguna vez un arma que puede causar serios daños físicos a otros (bates, ladrillos, botellas rotas, cuchillos, armas de fuego)
12	A menudo permanece fuera de casa por la noche a pesar de la prohibición paterna, desde antes de los 13 años de edad
13	Crueldad física con otras personas
14	Crueldad física con los animales
15	Destrucción deliberada de la propiedad ajena (diferente a la provocación de incendios)
16	Incendios deliberados con la intención de provocar serios daños
17	Robos de objetos de un valor significativo sin enfrentarse a la víctima, bien en el hogar o fuera de él (en tiendas, en casas ajenas, etc.)
18	Ausencias reiteradas del colegio, empezando antes de los 13 años
19	Abandono de hogar de al menos en dos ocasiones o en una ocasión durante más de una noche (a no ser que está encaminado a evotar abusos físicos o sexuales)
20	Cualquier episodio de delito violento o que implique enfrentamiento con la víctima
21	Forzar a una persona a tener actividad sexual
22	Intimidaciones frecuentes a otras personas (infligiendo dolor o daño deliberados)
23	Allanamiento de la morada o del vehículo de otros

CRITERIOS PARA EL DIAGNÓSTICO DEL TRASTORNO DISOCIAL DE LA APA DSM-IV

1	Agresión a personas y animales
2	A menudo fanfarronea, amenaza o intimida a otros
3	A menudo inicia peleas físicas
4	Ha utilizado un arma que puede causar daño físico grave a otras personas (p. ej., bate, ladrillo, botella rota, navaja, pistola)
5	Ha manifestado crueldad física con personas
6	Ha robado enfrentándose a la víctima (p. ej., ataque con violencia, arrebatar bolsos, extorsión, robo a mano armada)
7	Ha forzado a alguien a una actividad sexual
8	Destrucción de la propiedad
9	Ha provocado deliberadamente incendios con la intención de causar daños graves
10	Ha destruido deliberadamente propiedades de otras personas (distinto de provocar incendios)
11	Fraudulencia o robo
12	Ha violentado el hogar, la casa o el automóvil de otra persona
13	A menudo miente para obtener bienes o favores o para evitar obligaciones (esto es, ‘‘tima’’ a otros)

14	Ha robado objetos de cierto valor sin enfrentamiento con la víctima (p. ej., robos en tiendas, pero sin allanamiento o destrozos; falsificaciones)
15	Violaciones graves de normas
16	A menudo permanece fuera de casa de noche a pesar de las prohibiciones paternas, iniciando este comportamiento antes de los 13 años de edad
17	Se ha escapado de casa durante la noche por lo menos dos veces, viviendo en la casa de sus padres o en un hogar sustitutivo (o sólo una vez sin regresar durante un largo período de tiempo)
18	Suele hacer novillos en la escuela, iniciando esta práctica antes de los 13 años de edad

3.2. Causas de los trastornos disociales

En la formación de los Trastornos Disociales del niño y del adolescente intervienen muchos factores que, tratados a tiempo, pueden evitar muchas dificultades posteriores; estos factores interactúan de maneras complejas y su influencia varía en los diferentes eslabones de la cadena causal y también según las fases concretas de la evolución. En esta cadena causal hay que tener en cuenta los siguientes factores:

1) Propensión individual: es evidente que las personas varían respecto a su mayor o menor propensión a la conducta disocial. En esta propensión intervienen muchos factores: Rasgos innatos de personalidad: impulsividad, inestabilidad, búsqueda de novedades, agresividad, variaciones en su capacidad de reacción ante las adversidades ambientales, etc. Patrones de conducta aprendidos, estilos de procesamiento cognitivo de sus experiencias, falta de atributos de estatus.

2) Influencias sociales: abarcan ámbitos externos de familia, escuela, compañeros, así como la manera adecuada de hacer frente a dichas influencias, los logros académicos y el procesamiento cognitivo de experiencias.

3) Factores provocadores, como desencadenantes o como mantenedores. Figuran aquí aquellas situaciones que predisponen a sentimientos de rabia, frustración y resentimiento, así como necesidades del individuo de poder, rango, estatus o recursos materiales, junto a un contexto que no logra proporcionar unos medios alternativos para responder adecuadamente a dichas emociones o necesidades.

3.2.1. *Propensión individual*

En la propensión individual o vulnerabilidad, intervienen muchos factores, desde los puramente genéticos hasta los más ambientales y sociales. La **vulnerabilidad** se caracterizaría por la existencia de una serie de factores personales de índole biológica o psicológica, o factores sociales preexistentes que pueden influir en la aparición, mantenimiento y evolución de las enfermedades.

Para una mejor clarificación se van a estudiar estos apartados por separado, teniendo en cuenta la extremada dificultad existente dada la íntima relación entre unos y otros:

3.2.1.1. Sexo:

En todas las culturas se ha encontrado que los trastornos de conducta en general, y los disociales en particular, eran más frecuentes en varones que en mujeres, afirmándose que aparecen cuatro veces más en los varones que en las mujeres, y que estas conductas tienden a culminar en la adolescencia. Esta di-

ferencia de sexo puede ser debida a factores biológicos y de aprendizaje, teniendo en cuenta que estos se refieren no sólo al diferente aprendizaje de la conducta entre varones y mujeres, sino también al papel que juega la mujer en nuestra sociedad.

Como factores biológicos que pudieran explicar esta diferencia se encuentran:

— En los niños suele haber mayores problemas médicos prenatales y postnatales.

— Se ha achacado a las hormonas sexuales, en particular a la testosterona, que, al parecer, intervendría en la gestación en un ''período crítico'' del desarrollo del cerebro del feto, favoreciendo, no solamente las inclinaciones sexuales, sino también ciertas conductas y actitudes ante la vida que se han considerado actitudes de género. No hay pruebas de que las variaciones de estas hormonas en dichos períodos sensibles contribuyan a las diferencias sexuales en la conducta agresiva de los seres humanos, pero si a una actitud diferente ante el aprendizaje de estas conductas. Se ha observado que la administración experimental de testosterona a animales ha puesto de manifiesto un incremento en ellos del dominio social y de la agresividad. Asimismo, se ha encontrado que a la edad de 13 años, los niños considerados como líderes bravucones tenían niveles más altos de testosterona, aunque sus niveles de hormonas sexuales en la sangre eran más bajos que aquellos que, aunque no fueran líderes, eran más agresivos, indicando que la agresividad, y no la bravuconería era la que estaba más relacionada con la conducta disocial agresiva. No obstante, Krenz y Rose (1972) han afirmado que, en una población predispuesta a presentar conductas disociales, los niveles de testosterona podrían contribuir a que presentaran un mayor nivel de conductas disociales.

— Caspi (1993) subrayó que la más rápida maduración biológica de las mujeres las protegería más de presentar trastornos disociales.

— Son clásicos los estudios sobre aquellos varones con una anomalía cromosómica XYY internados en cárceles. Se llegó a la conclusión de que esta anomalía, la presencia de un cromosoma masculino supernumerario, favorecería la aparición de conductas disociales y delictivas. No existe confirmación de este aserto. Sí puede decirse que aquellos varones con un síndrome XYY tienen 18 veces más riesgo de estar encarcelados en una institución mental que los XY, lo que implicaría solamente un mayor riesgo de padecer problemas psiquiátricos en los que aparezcan conductas disociales.

3.2.1.2. Factores genéticos:

Es un hecho demostrado en numerosas ocasiones que la conducta disocial se concentra marcadamente en algunas familias y se transmite también marcadamente de generación en generación (Farrington, Barnes y Lambert, 1996). Los efectos de la conducta disocial paterna o materna no pueden explicarse sólo por el deficiente entorno de crianza proporcionado, por lo que es probable que haya un componente genético.

Donde se encuentra con mayor nitidez la influencia genética es en aquellos pacientes con hiperactividad. El componente genético de este problema patológico es dominante y representa entre el 60% y el 70% de la varianza o posiblemente todavía más. Hay que tener en cuenta que la hiperactividad es una alteración psicopatológica que conduce con frecuencia a la conducta disocial, como se verá después.

En cambio, donde el componente genético es muy débil y las influencias ambientales son predominantes es en el caso de la conducta disocial que no va asociada con hiperactividad ni con problemas en las relaciones con los compañeros, y no va asociada con una disfunción social o de conducta que sea manifiesta para los padres (Silberg et al. 1996). No obstante el componente genético parece ser considerablemente mayor cuando la conducta disocial que comienza en la infancia persiste en la vida adulta que cuando dicha conducta está limitada a la niñez o a la adolescencia.

Asimismo, se han realizado estudios en gemelos, tanto en aquellos que comparten los mismos genes (monozigóticos) como en los que no los comparten (dizigóticos), así como en niños con trastornos disociales adoptados en los que se conocen quienes son los padres biológicos. Se ha encontrado lo siguiente:

— Existe una mayor concordancia en gemelos monozigóticos que en dizigóticos (hay que tener en cuenta que los factores ambientales suelen ser más similares para monozigóticos que para dizigóticos).

— También existe mayor riesgo de criminalidad y conducta disocial cuando los padres biológicos las presentan. El ambiente debe tenerse en cuenta ya que los hermanos biológicos que permanecen con los padres tienen tasas más altas de dichas conductas.

Podrían resumirse estos estudios diciendo que hay un sustancial componente genético tanto en la agresividad como en la conducta disocial perturbadora.

En realidad es muy difícil deslindar qué pertenece a lo genético y qué a lo ambiental. Rutter (2000) intenta conjugar estos dos factores de un modo más o menos satisfactorio con la llamada "interacción". Este término significa que el efecto genético afecta a la mayor o menor sensibilidad hacia los elementos ambientales de estrés o adversidad. Se ha encontrado que los efectos de un entorno adverso eran mucho mayores en los individuos que tenían riesgo de conducta disocial que los que no los tenían. Los factores genéticos actuarían en parte a través de la influencia que ejercen sobre la sensibilidad o vulnerabilidad de dichas personas a entornos de crianza adversos (Cadoret et al. 1995).

La correlación genes-entorno es más intensa cuando los padres biológicos que transmiten sus genes a sus hijos son también las personas que proporcionan el entorno de crianza y aprendizaje, por lo que si los progenitores tienen conductas disociales, que indican genes relevantes, se las transmitirían también a sus hijos a través de la convivencia diaria, provocando en los niños y mayor riesgo, genético y ambiental, hacia la conducta disocial.

Estas correlaciones genes-entorno hay que entenderlas como que las características que están influidas por los genes afectan al modo en que las personas configuran y seleccionan sus entornos y al modo en que otras personas reaccionan a ellos (Plomin et al. 1997; Rutter et al. 1997).

Los genes, pues, desempeñan un papel importante, que contribuye al desarrollo de la conducta disocial, conducta que en el niño a su vez tiene efectos perturbadores sobre los progenitores.

Los efectos genéticos pueden acumularse y acentuarse con el paso del tiempo, tanto debido a su mayor o menor sensibilidad al entorno como a la influencia de la educación y aprendizaje por parte de unos padres que a su vez tienen esos genes.

Cuando se habla de genes que contribuyen a alguna enfermedad o a alguna conducta perturbadora, como la conducta disocial, suele interpretarse como genes anómalos, patológicos o mutaciones, cuando la realidad es que los genes que contribuyen a una mayor o menor tendencia a desarrollar una conducta

disocial son variaciones, posiblemente no patológicas, de genes que todo el mundo tiene. Por eso se habla de que la influencia genética es un factor favorecedor de la conducta disocial más o menos importante, y no su causa principal o definitiva.

3.2.1.3. Factores perinatales:

Se han buscado otro tipo de causas en las adversidades experimentadas por el feto antes o durante el parto, encontrándose que en una serie de chicos con trastornos disociales existía un bajo peso al nacer, considerando este problema como posible factor favorecedor de conductas disociales, pero se comprobó también que el bajo peso al nacer estaba relacionado con un estatus socioeconómico bajo, malnutrición y abuso de alcohol por parte de la madre durante el embarazo, etc, por lo que habría que considerarlo todos relacionados.

También se ha hablado, como factor predisponente de conductas disociales a la falta de oxígeno durante el nacimiento. Ahora bien, hay investigadores que matizan más estos hallazgos, como Raine et al. (1994, 1996, 1997) quienes afirman que, aunque las complicaciones obstétricas no parecen ir asociadas a la delincuencia adquisitiva, sí van asociadas a la delincuencia violenta, considerada como más disruptiva o disocial.

3.2.1.4. Temperamento y rasgos de personalidad:

Muy relacionado con el factor genético está el temperamento y aquellos rasgos de personalidad que, según se ha estudiado, favorecen la aparición de conductas disociales.

El **temperamento,** siguiendo a **Cloninger,** implica las respuestas automáticas a estímulos emocionales, determina hábitos y emociones, se mantiene estable a lo largo de la vida y está regulado por el sistema límbico del sistema nervioso central. Es la predisposición con la que nacemos y está regulado principalmente por factores constitucionales. Dichas respuestas surgen ya desde el nacimiento, por lo cual, el conocimiento de estas respuestas a edades muy tempranas pueden, al menos en teoría, ayudar a predecir conductas disociales. Por ejemplo, White et al. (1990) observaron que cuando un niño era problemático o "difícil de manejar" hacia los 3 años, este factor podía predecir la aparición de conducta disocial a los 11.

Dos factores importantes del temperamento que influyen en la aparición de conductas disociales son la impulsividad y la falta o dificultad para controlar dichos impulsos. La distinción entre ambos factores es de una gran dificultad, por lo cual los estudios que los diferencian son muy poco frecuentes; no obstante, es quizá la falta o dificultad de control, más que la impulsividad en sí, lo más importante y a tener más en cuenta en la génesis de los trastornos disociales. Caspi et al. (1995) hallaron que la "falta de control" (factor que combinaba debilidad emocional, inquietud, el no poder mantener la atención por períodos prolongados y negativismo, que se creía que reflejaba una incapacidad para modular la expresión impulsiva) era la dimensión más marcadamente relacionada con una conducta "exteriorizadora" (con alteraciones de la conducta) tal como se manifiesta a las edades de 9 a 15 años. Este rasgo mostraba una importante continuidad con la existencia de un débil autocontrol y de una emotividad negativa en la adolescencia. Tremblay et al. (1994) demostraron que la "impulsividad" (indicada por la inquietud y el exceso de actividad) medida cuando los niños estaban en el jardín de infancia era un buen rasgo de predicción de conducta disocial a la edad de 13 años. White et al (1994) encontraron que la impulsividad en la conducta (como hacer cosas sin pensarlas o planificarlas) era un rasgo de predicción de con-

ducta disocial más fuerte que la impulsividad cognitiva. Así pues, el bajo autocontrol, que surge cuando se le exige aplazar una satisfacción, se ha encontrado relacionado con lo que se denomina conducta "exteriorizadora" (perturbadora o disocial) pero no "interiorizadora" (dificultades emocionales).

Un último dato sobre este tema lo dio Quinton et al. (1993) al afirmar que los individuos que daban muestras de planificación en la adolescencia tenían mejores resultados sociales en la vida adulta y un índice más bajo de conducta disocial.

Tradicionalmente se ha trazado una distinción entre agresividad hostil o afectiva (reactiva) e instrumental (proactiva), asociando solamente la primera con la impulsividad. La agresividad se establecía como un predictor de conducta antisocial. La asociación más poderosa se produce con la combinación del rechazo de los coetáneos y la agresividad.

Además de la impulsividad y/o falta de control de dicha impulsividad, existen otros rasgos temperamentales importantes que pueden tener relación con las conductas disociales, que son el de "búsqueda de novedades", que produce una reacción muy intensa a los estímulos nuevos, por lo que siempre están buscando emociones y situaciones nuevas, y la "dependencia de la recompensa" que determina la tendencia del individuo a actuar buscando la aprobación y aceptación del entorno, con respuestas intensas a cualquier signo de recompensa, por lo que siempre están intentando realizar actos que impliquen recompensas de parte de los demás. Ambos factores asociados son factores de riesgo para las conductas disociales.

También se ha dicho que la timidez, en combinación con la agresividad, es un factor de riesgo de conducta antisocial.

3.2.1.5. Factores cerebrales:

Se habla de factores cerebrales cuando se refieren a aquellas actividades superiores de este sistema, es decir, la inteligencia, el razonamiento cognitivo, las posibles alteraciones cerebrales que favorezcan la aparición de conductas disociales, etc.

En principio cabe decir que ya desde hace tiempo se ha investigado la relación entre alteraciones cerebrales y agresividad y su correlato conductual, la violencia. Así, Williams (1969) encontró que las 2/3 de la población estudiada por él de criminales agresivos violentos tenían EEG anormales, y Lewis (1982) también encontró que el 25% de los delincuentes juveniles presentaban un EEG anormal, signos todos ellos de algún mal funcionamiento cerebral. Aún hay más, Mednick et al. (1981) hallaron una relación entre el ritmo alfa lento en el EEG y una conducta delictiva posterior en chicos preadolescentes. Aunque algunos investigadores no han encontrado dicha relación, como Jones en 1955 y Hsu en 1985, el hecho está ahí y puede implicar que en el funcionamiento del cerebro existe alguna disfunción focal o difusa que activa alguna alteración no detectada o alguna predisposición genética.

En Psiquiatría se valoran ciertos signos neurológicos llamados "menores" "blandos" o "soft" que, aunque no sean característicos de alguna o algunas enfermedades psiquiátricas, indican la existencia de alguna alteración ligera o mínima; estos signos se refieren, entre otros, a la atención, lenguaje, etc., que se estudian con exámenes neuropsicológicos bien fundamentados. Así se ha encontrado que los chicos con trastornos disociales poco socializados daban puntuaciones más altas en estas pruebas, relacionados sobre todo con déficits neuropsicológicos en el área de la atención y del lenguaje, por lo que se piensa que algunas formas de conducta agresiva disocial parecen estar mediadas por diferentes sistemas neuro-

farmacológicos. Moyer (1968) y otros autores han sugerido que existen ciertos sistemas funcionales organizados de manera innata en el cerebro de los mamíferos que permite que aparezcan respuestas agresivas bajo adecuadas condiciones estimulantes, e inversamente que existen otros sistemas funcionales que pueden inhibir estas conductas. Estos sistemas de control parecen estar situados en el ''cerebro límbico'', en particular en el complejo amigdalino, el hipotálamo y la sustancia gris central.

También se ha estudiado la inteligencia de aquellas personas con trastornos disociales, sobre todo los que han cometido actos delictivos, y se ha relacionado una inteligencia baja con una conducta disocial delictiva. Por ejemplo, se ha observado que los niños disociales tienen muchas menos probabilidades que los demás de tener éxito en los exámenes y muchas más de abandonar el colegio antes de tiempo, lo que indicaría un déficit intelectual, además de otros factores. Este déficit se observa especialmente en las capacidades verbales y en las funciones cognitivas que tienen que ver con la planificación y la previsión. Los adolescentes que desarrollan una conducta disocial pasajera no difieren apreciablemente en sus puntuaciones cognitivas de la población general, pero sí los que presentan una conducta disocial permanente.

Se ha indicado que los niños disociales están quizá menos capacitados en los aspectos de ''inteligencia social'' y por lo tanto tienen más probabilidades de comportarse de maneras inapropiadas. Es posible que estas deficiencias cognitivas que incrementan el riesgo lo hagan porque supongan alguna deficiencia en la detección intención-estímulo o en la planificación previa al decidir cómo responder a los desafíos sociales.

Esto lleva a plantear si el problema es que tengan un nivel intelectual algo más bajo (aunque pueda estar dentro de límites normales) o bien sea una deficiente utilización de su inteligencia por no procesar de modo adecuado la información que reciben. Utilizando el símil del ordenador, todo individuo recibe del exterior una serie de estímulos (visuales, auditivos, táctiles, etc.) que procesa a fin de dar una respuesta adecuada a ellos, a la vez que ''guarda'' dicha información en su cerebro, al igual que las posibles respuestas, para otras ocasiones, lo que constituiría el inicio de la experiencia, al saber cómo elegir la respuesta adecuada en otras situaciones más o menos similares. Pues bien se piensa que los niños y adolescentes con conductas disociales tienen un tipo de procesamiento de la información social distorsionado, caracterizado por una tendencia a atribuir equivocadamente una intención hostil a un acercamiento social neutral o ambiguo, una tendencia a hacer malas interpretaciones negativas y una tendencia a fijarse en estímulos sociales agresivos en detrimento de los no agresivos (Dodge y Schwartz 1997). Este estilo de procesamiento representa más una tendencia en el procesamiento en vez de una deficiencia cognitiva como tal.

Pero estas posibles alteraciones funcionales cerebrales, esta utilización deficitaria de su inteligencia, este procesamiento distorsionado de la información deberá tener sus correlatos bioquímicos en el cerebro, ya que toda actividad cerebral lleva implícita una actividad bioquímica en el cerebro.

Muchos autores han investigado en este campo: Stoff et al. (1989) encontraron altos niveles de una enzima plaquetaria, la Monoaminooxidasa (MAO), que metaboliza los neurotransmisores cerebrales en niños con Trastornos de Conducta. Y Brown et al. (1982) relacionaron las conductas disociales con alteraciones en el metabolismo de la serotonina, uno de los principales neurotransmisores. Corroborando este hallazgo, se ha encontrado niveles inferiores del Ácido 5-Hidroxiindolacético, producto principal del metabolismo de la serotonina (5HIIA) en el líquido cefalorraquídeo en varones jóvenes con trastornos de personalidad y que desarrollan una conducta impulsiva o agresiva gravemente anormativa.

También Pliszka et al. (1987) encontraron niveles más bajos en el plasma sanguíneo de 3-metoxi-4-hidroxi-fenil-glicol (MHPG), producto principal del metabolismo de otro neurotransmisor importante, la Noradrenalina, cuanto más síntomas de una conducta disocial.

Rogeness (1984) investigó los niveles de otro enzima que metaboliza la noradrenalina, la difenilhidroxilasa (DH) en niños con trastornos disociales, encontrando una disminución de dicho enzima. Para este autor, este resultado podría reflejar una vulnerabilidad genética asociada con características temperamentales que incitan a la frustración y alteraciones en los afectos.

Como podrá apreciarse, se implican en los trastornos disociales dos neurotransmisores, la serotonina y la adrenalina, considerando que la disminución de la función de la noradrenalina puede estar relacionada con los trastornos disociales llamados infrasocializados y el incremento de su función puede estar relacionada con la ansiedad/depresión. Los niños con baja función de la noradrenalina podrían ser menos sensibles al castigo, menos ansiosos, inhibir conductas sociales no deseadas e internalizar roles sociales. La actividad reducida de la serotonina está relacionada con la conducta suicida y con la agresividad impulsiva e irritable contra los demás. Esta actividad tiene un grado razonable de constancia en el transcurso del tiempo, lo que señala un componente genético. Así pues, las variaciones en la función de la serotonina podrían constituir el mediador biológico de las influencias genéticas en la conducta violenta.

No obstante, aunque la baja actividad de estos neurotransmisores pueda predisponer a los trastornos disociales, la comisión real de actos disociales es muy dependiente del contexto social.

3.2.1.6. Factores psicológicos:

En el niño no sólo influyen en su desarrollo los factores genéticos, sexo, alteraciones cerebrales, etc., que se agrupan como factores biológicos en general, sino también todo lo que actúa modificando su estructura psicológica, entendida ésta como aquello que hace que cada individuo piense, sienta, se emocione, reaccione, etc., de modo diferente a los demás. Esta estructura psicológica se forma en una íntima interrelación entre dichos factores biológicos, como campo de cultivo, y los factores de aprendizaje, culturales, sociales y familiares.

En la formación de los trastornos disociales, como se ha mencionado más arriba, intervienen múltiples factores, que se han tratado de comprender y aunar con la elaboración de una serie de teorías, que van desde la estrictamente biológica hasta la más puramente ambiental. Estas teorías se han clasificado en dos grupos: las teorías internas y las reactivas o externas, considerando que el núcleo de los trastornos disociales, es decir, aquello que lleva al individuo a actuar de un modo que sobrepasa los límites aceptados por la mayoría de los individuos de la sociedad en la que vive, es la agresividad

a. Teorías internas: en ellas la formación de la agresividad parte de los impulsos internos del individuo. Estas teorías estarían en el extremo biológico, y existen dos principales:

- Teorías etológicas, que consideran la agresividad como una reacción impulsiva e innata, relegada a nivel inconsciente, casi fisiológico. La agresión es espontánea y no hay ningún placer asociado a ella. Desde un punto de vista experimental Bovet (1923) encontró que desde los 9 a los 12 años el instinto de lucha permanece latente en los niños, aunque esté presente, pero es entre los 14 y los 19 años cuando dicho instinto arrastra literalmente al muchacho.

  Dentro de las teorías etológicas cabría mencionar a Freud y su teoría de los instintos. Freud consideraba que había dos clases de instintos, el sexual y el instinto agresivo, como instintos innatos;

la agresividad interpersonal era una expresión hacia el exterior de un "instinto de muerte", exteriorización que era resultante de la tensión existente entre los instintos autodestructivos y los instintos eróticos o de autoconservación.

Desde otro punto de vista diametralmente opuesto, ya que su teoría está basada en la observación detenida de la conducta animal y su transpolación al ser humano, está Lorenz (1974). Para este investigador existe una estructura orgánica espontánea hacia la agresión. Los factores instintivos subyacen a toda conducta humana agresiva. Para Lorenz la agresividad en el hombre es un impulso biológicamente adaptado, desarrollado por evolución, que tiene diversas finalidades biológicas y que sirve para la supervivencia del individuo y de la especie, favoreciendo el proceso de selección natural.

- Teoría bioquímica o genética: según esta teoría el comportamiento agresivo se desencadena como consecuencia de una serie de procesos biológicos que tienen lugar en el interior del organismo.

b) teorías reactivas: son aquellas que hacen hincapié en los aspectos externos, basándose en que para que se produzca una agresión directa es necesario que existan señales de ataque relacionadas con alguna forma de estimulación dolorosa. Estas teorías se resumen en dos grandes grupos: las teorías de la frustración y las del aprendizaje social.

- Teoría de la frustración: cualquier acción agresiva puede ser atribuida a una frustración previa. Dollar afirmó que toda agresión sigue a una frustración. La frustración puede entenderse de dos formas: como una barrera externa que impida al individuo alcanzar la meta deseada. En este caso la reacción inmediata es una respuesta agresiva; también puede entenderse como una reacción emocional interna que aparece ante dicha barrera; esta segunda forma implica la interpretación por parte del individuo de que la situación o la barrera es amenazante. Entonces reacciona con agresividad para reducir dicha situación frustrante amenazadora. No obstante, esta situación ha de ser también dolorosa, sin una estimulación dolorosa la frustración influye poco en la aparición de un comportamiento agresivo.

  Berkowitz y Rawling (1963) demostraron una conexión entre la frustración y la ansiedad; el nivel de resistencia de una persona ansiosa a encolerizarse es mucho menor que el de una persona que no padece ansiedad. Además consideraron que la frustración hace que nos sintamos mal, y entonces somos desagradables, dando origen a la agresividad emocional.

- Sin embargo, la respuesta a la frustración no es invariablemente agresiva, sino que puede verse afectada por un proceso de entrenamiento de reforzamiento o inhibición de la agresión, es decir, por un aprendizaje previo. Serían las **teorías del aprendizaje social**. Para Bandura y cols. "el hombre no está ni impulsado por fuerzas internas ni guiado desamparadamente por las influencias ambientales". Más bien la conducta se entiende en términos de una "interacción recíproca continua entre la conducta y sus condiciones de control... la conducta crea parcialmente el entorno y el entorno resultante a su vez influye en la conducta".

  Bandura y Ross (1963) afirman que la frustración del sujeto joven no sólo pone en juego reacciones aprendidas, sino también respuestas aprendidas con anterioridad. Al presentar los chicos mayor propensión a la agresividad que las chicas, sugieren la existencia de una agresividad innata como condición previa para la agresión aprendida.

Hay situaciones u objetos que pueden servir de señal para las conductas agresivas, como son los pensamientos o asociaciones con acontecimientos desagradables, las armas, la falta de control social, anonimato o desindividuación.

Hay que tener en cuenta también la selección del blanco: en general se dirige hacia aquél que es percibido como la fuente de displacer pero, cuando no es alcanzable aparece el desplazamiento o la búsqueda de un blanco sustitutorio.

La conducta agresiva puede aprenderse por un reforzamiento de dicha conducta directamente, por un reforzamiento vicario de las conductas agresivas, como ver que se premia la agresión en otros (películas donde se premia la agresión) o por un reforzamiento por aversión, como ser objeto de bromas, de risas, de ser golpeado.

Los niños varían individualmente en respuesta a estímulos que normalmente se espera que susciten una conducta agresiva. Los niños con alta ansiedad responden menos a dichos estímulos, por lo que puede haber importantes diferencias según el estado emocional del niño, ya sea por ser ansioso, o porque este estado aparezca antes de experimentar el estímulo de agresión: una previa activación anula la ansiedad de agresión.

Dentro de las teorías de aprendizaje social hay que incluir la teoría de Miller (1958) de la "más baja clase cultural": los niños de la clase más baja aprenden valores y conductas que son diferentes de aquellas enseñadas en niños de clase media; los niños de la clase más baja no son recompensados por cumplir las normas y reciben menos enseñanza moral.

Todas estas teorías, que han sido aquí solamente esbozadas, abarcan diversos aspectos de la agresividad, dependiendo de la formación teórica y/o práctica del investigador. No hay duda que cada una de ellas aporta una serie de razones válidas, pero no contemplan el origen de la agresividad en su totalidad. Para acabar con este tema hay una cita de Berkowitz (1993), que afirma que en la instigación de la agresión concurren diversos factores: una cierta predisposición personal unida a la activación de un afecto negativo a través de objetos o sucesos con significado negativo, de objetos asociados con otras fuentes de afecto negativo, o bien asociados con gratificaciones por agresión, mediatizados por la valoración o atribución sobre la causa del suceso desagradable.

3.2.2. *Influencias sociales*

Aunque en la descripción de estas teorías se abarcan los factores psicológicos en conexión íntima con los factores sociológicos, estos se verán aparte ya que existen numerosos estudios que corroboran la gran influencia de la sociedad en la génesis de los trastornos disociales.

El niño y el adolescente viven inmersos en tres tipos de ámbitos socioculturales: la familia, que ejerce más influencia cuanto más pequeño es el niño; la escuela, donde permanece a partir de determinada edad la mayor parte del tiempo; y los medios de comunicación social, en particular la televisión, a la que dedican muchas horas a lo largo de la semana. Se incluyen aquí los videojuegos, Internet, etc., medios que cada vez están más al alcance de niños y adolescentes.

3.2.2.1. Factores familiares:

La familia es el componente fundamental para el desarrollo del niño. En la familia el niño aprende los primeros hábitos fisiológicos, pero también a relacionarse con los demás, a conocer sus limitaciones

y cualidades, a enfrentarse a sus primeras complicaciones. Pero también asimila la conducta, los hábitos y los modos de vivir y funcionar de sus padres.

Los padres aportan sus afectos a sus hijos; cuando estos afectos son compartidos entre todos los niños de la familia sirven para hacerlos más parecidos entre sí, lo que les da la sensación de pertenencia a un grupo social. Pero, al ser los niños de temperamento diferente, debido a una carga genética que, aunque muy parecida, difiere de unos a otros, los afectos de los padres son también diferentes para cada niño; son los llamados afectos no compartidos que sirven para dar esa diferencia entre los miembros de la misma familia que les dota de la sensación de individualidad; estos afectos no solamente se deben a la diferente actitud de los padres con cada hijo, sino también de las experiencias que viven fuera de la familia. Así cada miembro de una misma familia tiene similitudes y diferencias especto a los demás miembros; quizá por ello reaccionan de manera diferente a influencias familiares patogénicas, siendo éstas de mayor o menor riesgo para cada miembro.

Cuando la problemática familiar es muy intensa es frecuente encontrar que varios niños de la misma familia, y no solamente uno, muestran conducta antisocial, es decir, los factores ambientales sirven para hacer semejantes a los niños de la misma familia con respecto a la conducta disocial.

Asimismo, cuando los padres se muestran con una actitud o conducta muy negativa centrada en un determinado hijo, ésta parece constituir un factor de riesgo de conducta disocial mayor que la discordia familiar general.

Se han encontrado en la mayoría de los niños de una familia riesgos claros de presentar conducta disocial cuando hay factores familiares patogénicos del tipo de ruptura familiar, conflictos familiares y cuidado de los niños a cargo de instituciones, pero estos efectos son mucho más evidentes en aquellos niños cuyo riesgo es también genético debido a que los padres biológicos presentaban también conducta disocial.

Incluso en familias con poca problemática disocial, los padres suelen reforzar más las conductas agresivas de los varones que de las mujeres, lo cual hace presentar mayor riesgo de conducta disocial a los niños que a las niñas. Igualmente son más permisivos con las conductas disociales de los varones que de las mujeres.

Es conveniente analizar aquellos factores familiares más favorecedores de conducta disocial en los hijos:

— Padres adolescentes:

  En numerosos estudios se ha observado que nacer de un progenitor adolescente no casado favorece la aparición de conducta disocial. Claro está que se ha encontrado en numerosos estudios que existe una mayor frecuencia de conducta disocial en madres adolescentes no casadas que en el resto de mujeres; asimismo se ha encontrado que estas chicas presentan muchas más relaciones compulsivas con hombres disociales, siendo acompañados a su vez de un índice mayor de rupturas de estas relaciones de cohabitación así como de mayores dificultades en la crianza y educación de los niños y más frecuencia de abandonos de los hijos (Quinton et al. 1993).

  Especificando más, quizá no sea el hecho de ser madre adolescente lo que proporciona el riesgo a presentar en el futuro trastornos disociales, sino las características de esas personas que se convierten en progenitores a una edad temprana.

— Tamaño de la familia:

Hay una serie de estudios que indican que el criarse en una familia de más de 3 puede ser un factor de riesgo para la conducta disocial (Rutter y Giller, 1983). Este riesgo puede ser porque la disciplina y el control de los cuidados de los hijos no sean los adecuados, o por la influencia de hermanos mayores que tengan conductas disociales, o bien porque se ha observado que los individuos con conductas disociales o con personalidad disocial suelen tener familias de varios niños, siendo el riesgo también genético. Hay que matizar que estas personas disociales tienen contactos sexuales más frecuentes y con mayores cambios de pareja que el resto de la población, por lo que puede encontrarse familias numerosas en las que los hijos no son todos del mismo padre con las consiguientes diferencias en la atención y cuidado.

— Hogares rotos:

Diversos investigadores han encontrado que muchos niños de padres que están en proceso de divorcio mostraban alteraciones del comportamiento importantes antes de que el divorcio tuviese lugar (Block, Block y Bjerde, 1986; Cherlin et al. 1991). Posiblemente sea debido a las dificultades familiares que llevaron a los padres a divorciarse, así como a las consecuencias de dicho acontecimiento, en vez de la ruptura familiar como tal. Un hecho muy claro es que aquellos niños que sufren repetidos cambios de cuidadores (cambios de pareja, otros familiares que se ocupan de modo esporádico de ellos, etc.) presentan un riesgo mayor de presentar en el futuro una conducta disocial.

— Ilegitimidad:

El riesgo de conducta disocial (y de otras formas de patología psicosocial) parece ser mucho mayor para los hijos ilegítimos que no han sido adoptados y que permanecen con sus madres solteras. Bank et al. (1993) afirma que este riesgo tiene que ver sobre todo por una disciplina ineficaz y por una atención deficiente, pero que estos rasgos estaban especialmente presentes cuando la madre presentaba una conducta disocial y su situación social era desfavorecida.

— Crianza en instituciones:

En ciertos casos de ruptura familiar los niños pasan a ser criados en instituciones; está comprobado que estos niños presentan con frecuencia conductas disociales (Rutter et al. 1990), posiblemente de carácter genético (suele haber padres disociales que abandonan a sus hijos), por las experiencias negativas vividas antes de entrar en la institución, por los cambios frecuentes de cuidadores con una educación no adecuada y sin vínculos afectivos.

— Malos tratos:

La existencia de malos tratos es un factor de riesgo importante de conducta disocial. En ellos se asocian trastornos disociales de personalidad de los padres, disarmonías familiares importantes, patología mental parental, etc.; por ello en los diversos estudios longitudinales realizados se encuentra un mayor porcentaje de chicos con conductas disociales.

— Tipo de estilo educativo:

Posiblemente el factor familiar más importante en la génesis de los trastornos disociales, sumado a los genéticos, es el educativo, entendido éste en el sentido de crianza, de mayor o menor severidad, mayor o menor control sobre la conducta del niño, concordancia o discordancia entre los padres, etc.

Un dato comprobado es que un estilo educativo coercitivo, hostil, crítico y severo está relacionado con un mayor riesgo a padecer una conducta disocial. Como en todo estilo educativo, el niño no aprende solamente por los mensajes verbales de los padres, sino también por sus actitudes entre ellos, con los hijos, con su entorno, etc. Así cabe señalar que cuando un niño vive en un ambiente coercitivo y hostil, acaba aceptándolo como un medio normal para tratar cualquier tipo de problemas, volviéndose, por tanto, agresivo y hostil con su entorno. Asimismo hay que tener en cuenta que la conducta de los niños repercute igualmente en los padres, reforzando su actitud hacia ellos. Los actos coercitivos y agresivos de los progenitores hacia los hijos tienden a provocar reacciones agresivas en los hijos y viceversa, así por ejemplo, la existencia de malos tratos físicos o psíquicos hacia un hijo predispone a éste hacia una conducta perturbadora y agresiva que a su vez influye en sus padres en el sentido de que se retraigan en sus muestras afectivas, y se muestren aún más punitivas con el niño (Kandel y Wu, 1995). Además, se observa con frecuencia que cuando un niño es sometido a una educación excesivamente rígida y estricta, suele reaccionar hacia ella con contraataques, que provocan en ocasiones en los padres una inhibición en su conducta educativa, dejando de castigarle y corregirle, aprendiendo el niño que con conductas violentas y agresivas consigue lo que quiere, utilizando este estilo con el resto de las personas.

Otro dato a tener en cuenta en este aspecto es la influencia genética que pudiera existir en el estilo educativo de los padres. Es lógico pensar que unos padres con trastornos disociales de la conducta o con trastornos disociales de personalidad, con una mediación genética importante en su trastorno, se comporten de un modo casi disocial con sus hijos, a la vez que estos han podido heredar, como se vio antes, la carga genética que les puede llevar a comportamientos disociales.

Un tipo de educación coercitiva, rígida, como la descrita va provocando en el niño un desarrollo social deficiente, con malas relaciones y modos ineficaces de solucionar sus conflictos con los demás, un aprendizaje de que dicha conducta agresiva puede merecer la pena para conseguir sus objetivos, así como una relativa incapacidad para desarrollar vínculos sociales, apareciendo así ese estilo de procesamiento cognitivo tendente a considerar hostil un acercamiento social neutro o ambiguo.

Dentro de los estilos educativos, es también importante como factor de riesgo para conductas disociales la educación carente de control, de supervisión y de vigilancia de las conductas del niño. Es como si el niño se desarrollara de un modo arbitrario, a su aire, sin límites y aprendizaje de normas de convivencia. Los estudios de Patterson (1982, 1990) han observado que los padres de niños con conductas disociales tienden a fallar en todas estas facetas. No logran hacer un seguimiento (de manera que no saben dónde están sus hijos ni lo que hacen); sus órdenes

son ambiguas y poco claras; las medidas disciplinarias son a menudo consecuencia de su propio estado de ánimo tanto como de lo que ha hecho el niño; se descuidan los rasgos prosociales; y su estilo educativo demuestra tener poca receptividad a las necesidades y sentimientos de los hijos.

3.2.2.2. Factores escolares:

La escuela no es exclusivamente el lugar donde los niños adquieren una serie de conocimientos y habilidades para desarrollarse intelectualmente. La escuela no es sólo la organización en la que tiene lugar la actividad del aprendizaje y enseñanza, sino también es un mundo afectivo, emocional, de actitudes e intereses, que se encuentra dentro de los sistemas de relaciones interpersonales que existe entre ellos. También se trata del aprendizaje y desarrollo de los conceptos de amistad, compañerismo, colaboración, competitividad y rivalidad, entre otros aspectos importantes de la personalidad.

En este sentido, la escuela ofrece esquemas, normas, pautas de comportamiento, procesos sociales, roles, al objeto de que el individuo pueda resolver los problemas profesionales y sociales que le demanda la sociedad.

Los escolares tienen un sistema de interrelaciones, que, en algunos aspectos, es ciertamente algo desconocido, o casi desconocido por los padres y profesores.

El aprendizaje no está solamente en su relación con los adultos significativos, sino también, y de modo importante, en su relación con los compañeros.Esta relación, este sistema social interno constituye una subcultura necesaria para su socialización. Son sistemas de convivencia que sirven para ir construyendo modelos de comportamiento y adquisición de conocimientos sobre lo aceptable o inaceptable, lo correcto o lo incorrecto e incluso lo que es bueno o malo, dentro del ambiente cultural social en el que viven. Es en la convivencia con los compañeros en donde se adquieren muchas de las normas de comportamiento social y algunos de los valores morales.

Pero a veces este sistema de relaciones se configura bajo unas claves socialmente distorsionadas en las que se crean pautas de conducta que puede llegar a chocar abiertamente con los modelos establecidos en la sociedad, como es el hecho de que aquello que quieren se puede conseguir de cualquier modo, incluida la agresividad y violencia. Así surgen el la escuela chicos que tratan de dominar a los demás, de abusar de ellos, de convertirse en líderes a través de una conducta provocativa, retadora, tanto con sus propios compañeros como con los profesores.

Se ha observado que hay más violencia entre los alumnos en aquellos grupos que los profesores encuentran como más desestructurados, en aquellos en los que los padres tienen poco o nulo contacto con ellos, e incluso cuando proceden de familias con una problemática interna importante.

Cuando un chico se muestra violento con sus compañeros, actuando al margen del respeto a las normas de convivencia, va presentando una socialización distorsionada, considerando que no deben existir normas de convivencia o que él puede saltárselas, lo que afecta gravemente a su desarrollo social y personal.

Los problemas de conducta en la escuela constituyen un factor de riesgo importante para la aparición de trastornos disociales, siendo este riesgo mayor cuando presentan más factores de riesgo, personales o familiares.

3.2.2.3. Medios de comunicación:

No está clara la influencia que tienen los medios de comunicación audiovisual, en especial la televisión, en la formación de los trastornos disociales en niños y adolescentes. Se sabe que los niños dedican muchas horas semanales a la televisión, por lo que ésta debe ejercer una influencia notable en su modo de pensar, de ver el mundo, de reaccionar ante diferentes situaciones, etc.; dicho de otro modo, la televisión "educa" a los niños actuales de un modo tan intenso como la familia y la escuela.

Uno de los factores más estudiados, por lo que se refiere a los trastornos disociales, es la contemplación de la violencia en la televisión. Actualmente se ha llegado a la conclusión de que existen unos efectos pequeños, pero estadísticamente significativos, de las películas violentas en el incremento de la conducta agresiva. No se puede dudar que contemplar la violencia puede hacer más probable que los niños y los adolescentes se comporten de manera agresiva. Hay que suponer que los niños que proceden de un medio familiar que predisponga a la violencia o que posean características personales que les predispongan hacia la violencia elegirán más probablemente ver películas violentas, por lo que se agravaría su tendencia hacia la violencia.

Es poco probable que la violencia de la televisión o de las películas produzca unos efectos que no formen parte de unos rasgos más generales de la sociedad, y es probable que los efectos sean mayores cuando la familia, la sociedad y las influencias de los medios de comunicación concuerden entre sí. Teniendo en cuenta que la sociedad actual contempla la agresividad y su correlato conductual, la violencia, como un rasgo común y normal, tanto a nivel individual como colectivo, los efectos de la televisión no se desmarcan de estos rasgos de la sociedad, viéndose como algo normal a imitar.

Es importante considerar el tipo de violencia que se exhibe en los medios de comunicación: si la violencia es de un tipo cercano a la vida real, o dicha violencia es premiada de algún modo, el efecto que ejerce sobre los niños y adolescentes se incrementa mucho.

Las razones por las cuales la contemplación de violencia en televisión supone un factor de riesgo para que los niños se vuelvan violentos ha sido estudiadas por diversos investigadores. Bandura (1977) consideraba que, dado que la contemplación de la violencia puede resultar excitante, sirve para desinhibir (y por lo tanto para liberar o potenciar) tendencias agresivas que están presentes en todo el mundo en alguna medida. Donnerstein, Linz y Penrod, 1987 pensaban que la contemplación mantenida de la violencia podía servir para insensibilizar a las personas hacia ella de manera que llega a considerarse como un modo prácticamente normal de comportamiento. Si dicha violencia es además premiada, puede incluso ser fomentada. Para Berkowitz (1984), la contemplación frecuente y regular de la violencia puede determinar o reforzar una serie de códigos cognitivos, o maneras de pensar, en relación con la violencia, que la hacen asumible por los niños como una práctica habitual. La contemplación repetida de escenas violentas en la TV reduce la fuerza de los mecanismos que actúan inhibiendo la agresión. No obstante, las respuestas agresivas a la violencia contemplada por el niño varían según sus anteriores experiencias.

Actualmente existe otro tipo de violencia observada en las pantallas, no en este caso de la televisión, sino de los ordenadores, que es la violencia de los videojuegos. Existen muy pocos estudios que demuestren que este tipo de juegos violentos afectan a los niños, aunque sí se ha encontrado esta relación entre violencia infantil y videojuegos. Hay que tener en cuenta que esta violencia no es solamente contemplada, puesto que el niño participa activamente, siendo además una violencia premiada, esto es, el niño debe salvar de modo violento (derrotando a monstruos, a enemigos, e incluso matándolas) estos obstáculos para poder seguir jugando. Dado que los videojuegos están presentando un auge impresio-

nante, que no están aun regulados por las leyes, constituyen un factor de riesgo importante para el desarrollo de conductas disociales agresivas. Se ha encontrado que algunos jugadores de videojuegos desarrollan un abanico más amplio de conductas antisociales que los meros contempladores de violencia en televisión. Lo que no está claro es si los niños impulsivos con dificultades de comportamiento previas son especialmente vulnerables a estos tipos de juego, o si el juego puede por sí mismo arrastrar a cualquier niño a conductas disociales.

3.2.3. *Factores provocadores*

Todos los factores de los que se ha hablado, se han considerado factores de riesgo, es decir, que su existencia hace más factible que ese chico puede desarrollar un trastorno disocial. Hay otro tipo de factores, que se denominan provocadores o desencadenantes, que actuando sobre los anteriores, hace que aparezca el trastorno.

Bien es cierto que en algunos trastornos disociales no se encuentran factores provocadores o desencadenantes, posiblemente porque los mismos que producen un mayor riesgo, actuando de un modo mantenido, se hacen ya de por sí desencadenantes, como por ejemplo, una familia con padres con trastornos de personalidad disocial, con un sistema educativo errante, movido más por la situación del momento que por la existencia de un sistema determinado, con una carencia de atención y afecto, y con unos ejemplos por parte de los propios padres de violencia, con el aprendizaje de que la solución de los problemas se consigue mejor con agresividad y violencia, no necesita la aparición de ningún otro factor provocador para que el niño o adolescente se vuelva disocial, ya que de hecho se puede decir que está prácticamente abocado a ello.

Pero hay casos en los que el niño se mantiene con una conducta dentro de las normas de convivencia social adecuadas y que, tras un acontecimiento determinado, comienza a presentar dichas conductas perturbadoras.

Estos acontecimientos pueden ser de muy diversa índole, y quizá los más destacados sean los de carácter escolar, familiar y sociobiológico.

Los acontecimientos de carácter escolar son aquellos que hacen que el niño, en un determinado momento, se rebele contra otros compañeros o contra los profesores, motivado por un deseo de ser más considerado por sus compañeros, o desee ser aceptado por el grupo líder en ese momento, o desee llamar la atención por diversas causas, o descargue allí las tensiones creadas en su familia.

Los acontecimientos de carácter familiar pueden ser los mismos que han actuado como factor de riesgo, teniendo en cuenta que ya en la adolescencia se viven dichos problemas de manera diferente, con mayor carga de impulsividad y con menor control.

Los acontecimientos de carácter sociobiológico son quizá los más importantes como factores desencadenantes. Todos ellos están encuadrados dentro del cambio madurativo que acontece a la entrada de la adolescencia: la pubertad, con los cambios hormonales que implican cambios en la imagen corporal, en su imagen psíquica, incluyendo aquí la autoestima, autoconcepto, etc., en sus cogniciones y en sus relaciones sociales.

La adolescencia, momento en el cual se desarrollan con más intensidad las conductas disociales, es una fase del desarrollo que lleva de la infancia a la edad adulta. Es un período de transformaciones profundas, único en la historia del individuo, y se sitúa en 3 planos: biológico, psicológico y social.

a) Biológico: comienza con la aparición de los caracteres sexuales secundarios, con el cambio del cuerpo producido por los cambios hormonales, cuerpo de han de asumir y al que deben adaptarse. Significa también la aparición de una serie de instintos que en etapas anteriores estaban ocultos y a los que ha de adaptarse.

b) Psicológico: el yo del adolescente debe hacer frente a un gran número de dificultades considerables para poder realizar una adaptación heterosexual adecuada, llegar a ser autónomo y afirmar su identidad.

c) Social: han de adaptarse a la vida adulta, a competir por un trabajo, asegurar unas relaciones sociales que le permitan integrarse en un determinado estatus social, etc.

Este tipo de transformaciones que ha de experimentar el adolescente sucederán en un contexto familiar escolar y social que a su vez influye en dichos cambios. El adolescente, en la afirmación o en la búsqueda de su propia identidad, se muestra ciertamente rebelde y con conductas de oposición ante la sociedad y ante los adultos significativos, que son los padres. A su vez, necesitan, dentro de esa búsqueda de la propia identidad, comunicarse de un modo muy intenso con otros adolescentes formando así una identidad de grupo, con su propia cultura, evidentemente diferente a la de los adultos. Si a estos cambios se añade la mayor impulsividad y el menor control de ella, cualquier dificultad, por pequeña que sea, hace saltar la chispa de la conducta disocial.

Causas de los Trastornos Disociales

1. Propensión individual	
Sexo: más en varones	
Factores genéticos	Hiperactividad: 60-70% Más en monozigóticos
Factores perinatales	Bajo peso al nacer Malnutrición y alcoholismo materno Hipoxia neonatal
Temperamento y rasgos de personalidad	Impulsividad Dificultad de control Búsqueda de novedades Timidez ??
Factores cerebrales	EEG anormal Disfunción focal o difusa Déficits neuropsicológicos Inteligencia baja (capacidades verbales y sociales Atribuciones distorsionadas Hipofunción serotoninérgica Hipofunción noradrenérgica
Factores psicológicos (teorías)	internas: etológicas bioquímica o genética externas: frustración (Dollard) aprendizaje social

2. Influencias sociales	
Factores familiares	Padres adolescentes Tamaño familiar grande Hogares rotos Ilegitimidad Crianza en instituciones Malos tratos Estilo educativo: coercitivo, hostil sin control
Factores escolares	Niños violentos y provocadores
Medios de comunicación	Violencia en TV Violencia en videojuegos
Factores provocadores:	
carácter escolar	Cambio de etapa
carácter familiar	
carácter sociobiológico	Adolescencia

3.3. Prevalencia y Evolución

La Organización Mundial de la Salud coincide de un modo prácticamente total en la prevalencia del trastorno disocial con la asociación Americana de Psiquiatría. En efecto, en los dos manuales de ambas asociaciones, CIE-10, de la OMS y DSM-IV de la APA, afirman que la prevalencia de este trastorno parece haberse incrementado durante las últimas décadas, pudiendo ser más elevada en los núcleos urbanos que en las zonas rurales, considerando que en los varones de edad inferior a 18 años las tasas oscilan entre el 6 y el 16%; en las mujeres las tasas se mueven ente el 2 y el 9%. Afirman asimismo que el trastorno disocial es el trastorno más frecuentemente diagnosticado en los centros de salud mental tanto en régimen ambulatorio como en hospitalización.

Como se afirmó más arriba, existen dos tipos de trastorno disocial, dependiendo de la edad de aparición: de inicio infantil, hacia los 5 o 6 años, y de inicio adolescente. Se han realizado diversos estudios para poder diferenciar ambos tipos por algo más que por su edad de inicio. Rutter (2000) establece ciertas diferencias en sus manifestaciones conductuales dependiendo de la edad y grado de desarrollo madurativo: en niños muy pequeños, la conducta disocial tienden a ser con grandes manifestaciones motoras: inquietud psicomotriz, rabietas, conducta indisciplinada, hostilidad, y con dificultades para llevarse bien con los demás niños. A una edad algo más mayor, tienden a ser impulsivos, con búsqueda de experiencias nuevas y excitantes. En el comienzo de la adolescencia, además de las conductas disociales descritas al principio, tienen más inclinación que los demás a mostrar sentimientos de tristeza y abatimiento, a tener dificultades escolares y a consumir drogas ilegales. Y ya al final de la adolescencia adoptan a menudo la forma de excesos en la bebida, dificultades laborales con cambios frecuentes de trabajo por despidos, dificultades en las relaciones con la familia y los amigos, y tendencia a responder a las frustraciones y a otras dificultades mediante el uso de la violencia.

La conducta disocial de inicio temprano está frecuentemente relacionada con la hiperactividad y/o falta de atención, caracterizándose por un inicio precoz (5 ó 6 años), estar muy relacionada con grave disfunción social y deficientes relaciones con sus compañeros (con frecuencia están solos y se sienten

marginados) y suele persistir al llegar a la vida adulta. Kagan y Moss (1962) encontraron que la conducta agresiva mostrada antes de los 3 años tenía poca continuidad con la conducta agresiva posterior. Sin embargo, a partir de los 3 años era considerable la estabilidad de la agresividad hacia los demás; los niños que se peleaban más que los demás a esta edad eran también los que se peleaban más a los 14 años y al comienzo de la vida adulta. Los análisis estadísticos indican una fuerte continuidad de la conducta en el período de edades comprendido entre los 7-9 años y los 14-16 años.

El inicio temprano de la conducta antisocial puede ser por un factor constitucional subyacente, como la hiperactividad, por el efecto persistente de alguna influencia socioambiental inicial o mantenida.

El número de brotes agresivos o violentos en niños normales disminuye entre la primera infancia y la infancia media debido quizá a un desarrollo de mecanismos alternativos para expresar los sentimientos, pero también por el desarrollo de un mejor control sobre la conducta emocional en general o por una reducción del número de circunstancias conflictivas en las que hay probabilidad de que aparezcan respuestas agresivas.

Podría decirse que los trastornos disociales de inicio en la infancia se caracterizarían por presentar un nivel superior de rasgos temperamentales adversos (inquietud, falta de atención, negativismo) a las edades de 3 y 5 años, unos niveles superiores de alienación social y de dificultades de relación social, deficiencias cognitivas, lingüísticas y motoras, hiperactividad asociada y problemas de atención, agresividad extrema, dificultades de lectura, impulsividad, contextos familiares adversos y una educación deficiente.

La conducta disocial que surge por primera vez en la adolescencia muestra una menor preponderancia masculina, tiende a no ir asociada a hiperactividad y es menos probable que vaya acompañada de una disfunción social importante y deficientes relaciones con los compañeros; asimismo hay menos probabilidades de que la conducta disocial de inicio a esta edad persista hasta bien entrada la edad adulta; es especialmente probable que aparezca como parte de las actividades del grupo de la misma edad y posiblemente supone un débil componente genético.

Resumiendo este aspecto evolutivo y pronóstico de la edad de inicio de la conducta disocial, podría decirse que cuando empieza muy pronto, en la niñez, la evolución suele ser peor y el pronóstico más negativo que cuando se inicia en la adolescencia, teniendo ésta una mejor evolución hacia la desaparición de la conducta disocial.

En la evolución de los trastornos disociales, existen tres riesgos importantes, el consumo y adicción a drogas y alcohol, la evolución hacia la delincuencia persistente, y la evolución hacia un trastorno de personalidad disocial.

Respecto al consumo de drogas, puede decirse que la conducta disocial parece de alguna manera predisponer al consumo de drogas ilícitas. En 1996 Brook et al. (1996) estudiaron esta evolución y pusieron de manifiesto que la agresividad infantil iba asociada a un elevado riesgo de consumo posterior de drogas y que el consumo en la adolescencia de drogas iba asociado a la aparición de delincuencia en la vida adulta. El uso de drogas predisponía a la comisión de delitos ya que reducía las inhibiciones a la vez que, creaba una necesidad de dinero para la obtención de las drogas, causaba dificultades en las relaciones familiares, interfería en el desarrollo de las capacidades de trato social y establecía un grupo cultural de coetáneos que fomentaba tanto el posterior consumo de drogas como las actividades delictivas. La conducta disocial comienza habitualmente varios años antes que el consumo de drogas y la culminación de la conducta antisocial tiene lugar antes.

Por lo que se refiere al abuso de alcohol también puede afirmarse que la conducta disocial a edad temprana incrementa el riesgo de problemas con el alcohol o las drogas a una edad más tardía, y viceversa.

El segundo factor evolutivo importante del trastorno disocial es la aparición de conductas abiertamente delictivas. Aunque el trastorno disocial no implica necesariamente la comisión de actos delictivos, si es cierto que entre los delincuentes, sobre todo los reincidentes, haya antecedentes de trastornos disociales en la infancia. Este hallazgo es resaltado por diversos investigadores, considerando que la conducta disocial en la niñez es con frecuencia un precursor de delincuencia pero también de un espectro mucho más amplio de inadaptación social en la vida adulta. Rutter (2000) afirma que la conducta disocial y la comisión de actos criminales operan en un continuum como un rasgo dimensional que la mayoría de las personas muestran en mayor o menor grado. Loeber et al. (1985, 1993, 1997) han propuesto 3 caminos paralelos que llevan, en un amplio estudio realizado, desde los inicios de un trastorno disocial a una conducta delictiva recurrente. Estos caminos los denominaron "conflicto con la autoridad", conducta antisocial "encubierta" (por ejemplo, hurto) y conducta antisocial "abierta" (por ejemplo, violencia).

El camino del "conflicto con la autoridad" es el que antes empezaba y lo hacía con una conducta obstinada seguida de desafío, lo que a su vez llevaría a evitar la autoridad, como se aprecia en ejemplos como hacer novillos, volver tarde a casa y escaparse.

El camino disocial "encubierto" empezaba con conductas como mentir y cometer hurtos en tiendas, para pasar a los daños contra la propiedad (vandalismo e incendio) y terminar en formas graves de delincuencia como robo de automóviles, allanamiento, venta de drogas y estafa.

El camino "abierto" comenzaba con intimidaciones a los demás y molestar a los demás, pasaba a las peleas físicas y acababa en el delito violento.

Por último, la evolución hacia un Trastorno de Personalidad Disocial es algo admitido por casi todos los investigadores. En efecto, la Organización Mundial de la Salud, en el manual CIE-10, afirma que una proporción sustancial de pacientes con trastorno disocial continua manifestando en la etapa adulta comportamientos que cumplen los criterios del Trastorno Antisocial de la Personalidad. Es muy demostrativo el estudio de Storm-Methisen et al., realizado en 1994, y en el que encontraron que a los 20 años, el 33% de los chicos que habían sido diagnosticados de trastorno disocial en la infancia y adolescencia, habían evolucionado a un Trastorno Antisocial de la Personalidad. En nuestro país, Mardomingo (1994) afirma que la evolución de los trastornos disociales suele ser negativa; las formas leves tienden a mejorar a lo largo del tiempo, pero las formas graves siguen habitualmente un curso crónico que desemboca en el Trastorno Antisocial de la Personalidad en la vida adulta.

Otro dato a tener en cuenta respecto a la mejor o peor evolución de los Trastornos Disociales es la asociación de esta patología con otra u otras, como depresión, hiperactividad (como se acaba de mencionar) etc. El estudio de estas patologías asociadas o en comorbilidad, es fundamental para el pronóstico, ya que no es lo mismo una conducta disocial con un fondo depresivo o esquizofreniforme que una conducta disocial asociada, como se ha visto, a drogadicción o alcoholismo.

3.4. Tratamiento

Mardomingo (1994) afirma que los tratamientos más frecuentes son de tipo farmacológico, modificación de conducta, entrenamiento de habilidades sociales, reforzamiento del aprendizaje escolar, tra-

tamiento de la familia y medidas de tipo social que tengan un carácter protector para el niño. Continúa diciendo que lo más eficaz suele ser la combinación de dos o más intervenciones terapéuticas. El tratamiento debe tener un carácter multidisciplinario y encaminarse a reducir la impulsividad, reforzar los sentimientos de seguridad y la imagen personal más adecuada del niño, favorecer la expresión verbal de los conflictos, y a enseñar al adolescente a reconocer el sufrimiento que genera en los demás sus conductas desadaptadas.

Un autor que ha demostrado ser un experto en estos temas, Kazdin, propone las siguientes estrategias o tratamientos:

a. *Centrados en el niño:*

Comprendiendo dos tipos de tratamientos que en general van conjuntados: uno psicoterapéutico, ya en forma de terapia individual, tratando de conseguir una buena relación terapeuta-paciente para poder expresar libremente sus pensamientos, sentimientos y experiencias y así llegar a tener un conocimiento y una toma de conciencia más profunda de su problema y de los factores que están influyendo. O de tipo grupal, para enseñarle habilidades sociales, de las que suelen carecer, además de aprender, junto con otros chicos, a asimilar las consecuencias de su conducta a corto y largo plazo. Dentro de estos tipos pueden llevarse a cabo diversos tipos de psicoterapia, ya sean terapias conductuales, diseñadas para disminuir y eliminar conductas desadaptativas y sustituirlas por conductas nuevas y prosociales, utilizándose sobre todo la aplicación del refuerzo y del castigo, el entrenamiento en habilidades sociales y el uso de esta terapia conductual en la familia, colegio, comunidades y medios institucionales. O bien terapias cognitivas que abordan los procesos de pensamiento, las habilidades para la solución de problemas, los autoenjuiciamientos y las estrategias que se consideran subyacentes a la conducta problemática.

El otro tipo de tratamiento centrado en el niño es la farmacoterapia, dirigida a mejorar las bases biológicas que favorecen la aparición de las conductas disociales. Se han utilizado diversos fármacos, con resultados muy desiguales, como los psicoestimulantes cuando existe una hiperactividad de fondo, estabilizadores del ánimo, cuando existe una gran inestabilidad afectiva y una intensa impulsividad, como la carbamazepina, neurolépticos, para frenar las conductas problemáticas con la menor sedación para que no les repercuta en las adquisiciones educativas, como la clorpromazina, risperidona, etc., y otros fármacos que, aunque no sean estrictamente psiquiátricos, han demostrado una buena respuesta en determinados tipos de trastornos disociales, como el propanolol.

b. *Centrados en la familia:*

Puesto que la familia es un elemento básico en la génesis y evolución de los trastornos disociales, y siempre hay una alteración del medio familiar, su tratamiento es fundamental y absolutamente necesario, tanto si ha participado como causante de los trastornos o tanto si su perturbación es debido a la conducta del chico. Este tratamiento está basado sobre todo en el entrenamiento de los padres para conseguir que éstos cambien el modelo de interacción con sus hijos, aprendan técnicas para reforzar las conductas prosociales, y se promuevan y mantengan relaciones apropiadas entre los miembros de la familia. Este entrenamiento suele hacerse a través de técnicas de terapia familiar.

c. *Tratamientos basados en la comunidad:*

Entendiendo como comunidad la escuela, el ambiente que le rodea, etc. Este tratamiento ha de hacerse en contacto mantenido con los profesores, tanto para obtener datos de su comportamiento

en la escuela como para darles pautas de conducta dirigidas a conseguir una buena integración en el entorno escolar, como para conseguir disminuir las perturbaciones que origina para sí mismo o para los compañeros. Asimismo, en muchas ocasiones han de intervenir los profesionales de los servicios sociales, cuya tarea va más encaminada a resolver aquellas situaciones familiares y sociales que favorezcan dichas conductas disociales. E incluso los órganos judiciales, ya de modo preventivo o en el caso de que hayan cometido algún delito. Todos estos estamentos tendrán que actuar de modo conjunto con los profesionales que tratan al chico desde el punto de vista psicológico y psiquiátrico.

La Asociación Americana de Psiquiatría del Niño y del Adolescente ha elaborado una serie de parámetros prácticos para la valoración y tratamiento de los niños y adolescentes con Trastornos Disociales en 1997. Esta guía clínica se divide en tres apartados generales, dos de ellos hacen referencia al diagnóstico y uno al tratamiento.

En el primero, Valoración Diagnóstica, hacen hincapié en el estudio detallado de los antecedentes familiares, personales, escolares, así como la realización de una historia clínica detallada y una evaluación somática.

En el segundo, Formulación Diagnóstica, se hace un énfasis especial en aquellos síntomas o conductas más específicos, al igual de aquellos acontecimientos vitales, problemas familiares y trastornos psiquiátricos que aparecen conjuntamente con el trastorno disocial, orientado todo ello de cara al tratamiento.

El tercer apartado es el del tratamiento propiamente dicho, insistiendo en la premisa de que todo tratamiento de los trastornos disociales ha de ser con intervenciones en diversas áreas de la vida del paciente: familia, colegio, grupo de compañeros y, por supuesto, el propio paciente.

Tras plantear un tratamiento de aquellos trastornos que acompañan al trastorno disocial, consideran necesaria la aplicación de una serie de intervenciones familiares, psicoterapia individual o grupal al adolescente, además de intervenciones "psicosociales": escuela, compañeros, servicios sociales, sistema judicial, etc.

Asimismo se plantea el tratamiento farmacológico, y el tratamiento en régimen de hospitalización, ambulatorio o en otro tipo de instituciones, como se ve en el esquema:

1. Valoración diagnóstica: cada niño que se presenta con problemas de conducta significativos merece una cuidadosa valoración diagnóstica. Hay que hacer una entrevista con los padres y los pacientes (juntos y por separado) para realizar la historia clínica. También se considera útil entrevistar a otros miembros de la familia, así como al personal médico, escolar y encargados de su vigilancia (en la obtención de los datos el orden puede variar).

a. Obtención de la historia clínica del paciente:

I. Antecedentes prenatales y del nacimiento, buscando sobre todo consumo de drogas por parte de la madre, infecciones maternas, y medicaciones durante el embarazo.

II. Desarrollo madurativo, enfocándolo sobre todo en trastornos de la vinculación, temperamento, atención y control impulsivo.

III. Antecedentes de abusos físicos o sexuales (como víctima o como autor).

IV. Síntomas diana según el manual DSM-IV.

V. Historia del desarrollo de los síntomas, incluyendo el impacto de estos en la familia, de las relaciones con los compañeros y de posibles problemas académicos (dedicando una atención especial al Cociente Intelectual, al desarrollo del lenguaje, a la atención y a las dificultades del aprendizaje en general).

VI. Antecedentes somáticos, enfocados principalmente sobre la patología que afecte al Sistema Nervioso Central (traumatismos en la cabeza, enfermedades relacionadas con el SNC, enfermedades crónicas).

b. Obtención de la historia familiar:

I. Estudio del estilo que tiene la familia para afrontar los acontecimientos de su vida, status socioeconómico, tipo de apoyo o de aislamiento social, habilidades para resolver problemas y factores de estrés familiar. Hay que valorar las habilidades parentales, incluyendo el establecimiento de límites, estructura, discrepancias, abuso, negligencias, permisividad, inconsistencia y manejo de la agresividad del niño. Es conveniente explorar los ciclos de interacción coercitiva de padres y pacientes que conduzcan al reforzamiento de desobediencias.

II. Conductas disociales existentes en otros miembros de la familia, incluyendo encarcelamientos, violencia, abusos físicos o sexuales del paciente u otros miembros de la familia.

III. Aparición de trastorno hipercinético, trastornos de conducta, drogadicciones, trastornos del desarrollo (ej: dificultades del aprendizaje), trastornos de tics, de somatización, del ánimo, y de personalidad en algún miembro de la familia.

IV. Adopciones y alojamientos en instituciones y centros de crianza.

c. Entrevista con el paciente: la entrevista con el paciente puede preceder a la entrevista con los padres. Es necesario revisar los antecedentes familiares, antecedentes personales del paciente, antecedentes de uso de sustancias, y antecedentes sexuales (incluyendo abusos sexuales u otros). Los síntomas principales para el diagnóstico pueden no estar claros o no ser reconocidos durante la entrevista con el paciente pero pueden descubrirse al entrevistar a los padres u otros informantes. Evaluar los siguiente:

I. Capacidad de vinculación, confianza y empatía.

II. Tolerancia respecto a la descarga de los impulsos.

III. Capacidad para mostrar dominio, aceptación de la responsabilidad de sus actos, experiencia, culpa, utilización de la rabia de modo constructivo, y reconocimiento de las emociones negativas.

IV. Funcionamiento cognitivo.

V. Estado de ánimo, sentimientos, autoestima y potencial suicida.

VI. Relaciones con compañeros (si es solitario, popular, si tiene amigos propensos a drogas, criminalidad, o hacia bandas).

VII. Trastornos en la ideación (reacciones inapropiadas hacia el entorno, paranoia, episodios disociativos, y sugestionabilidad).

VIII. Antecedentes de uso precoz y persistente de tabaco, alcohol u otras drogas.

IX. La utilización de instrumentos psicométricos autoaplicados podrían proporcionar una información útil.

d. Información escolar:

I. Funcionamiento (Cociente Intelectual, rendimiento escolar y conducta en el colegio). Estos datos pueden obtenerse personalmente, o por teléfono, o a través de informes escritos de los profesores, jefe de estudios, tutor, psicólogo, etc.

II. Pueden ser de gran utilidad la aplicación de escalas para medir la conducta del paciente que responden los padres o maestros.

III. Si los tests de evaluación referentes al cociente intelectual, pronunciación y lenguaje, y a las dificultades del aprendizaje no son suficientes, realizar pruebas neurológicas.

e. Evaluación física:

I. Examen físico dentro de los últimos 12 meses.

II. Colaboración con el médico de familia, pediatra u otros miembros de salud.

III. Screening oftalmológico y auditivo si está indicado.

IV. Evaluación de los problemas médicos y neurológicos (daño cerebral, convulsiones, enfermedades crónicas) si es necesario.

V. Screening de drogas en orina y sangre, especialmente cuando la evidencia clínica sugiere uso de drogas que el paciente niega.

2. Formulación diagnóstica:

a. Identificación de los síntomas principales según el manual DSM-IV.

b. En la valoración de niños y adolescentes con síntomas sugestivos de Trastornos Disociales, es necesario tener en cuenta lo siguiente:

I. Estresores biopsicosociales (especialmente abuso sexual o físico, separaciones, divorcio, o muerte de figuras de apego significativas).

II. Potencial educativo, dificultades y apegos.

III. Problemas con compañeros, hermanos y familia.

IV. Factores ambientales, incluyendo hogares desorganizados, falta de supervisión, presencia de abuso o negligencia sobre el niño, enfermedades psiquiátricas (especialmente abuso de drogas) en padres, y neurotoxinas ambientales (intoxicación por plomo).

V. Desarrollo del yo del niño o adolescente, especialmente la capacidad para establecer y mantener relaciones.

c. Subtipo de trastorno (comienzo en la infancia o en la adolescencia; manifiesto o encubierto contra la autoridad; infracontrolado o sobrecontrolado; socializado o infrasocializado).

d. Búsqueda de otros síndromes primarios con síntomas conductuales que pueden dificultar el diagnóstico de trastorno disocial, especialmente en adolescentes. Estos síndromes pueden ser confundidos o ser comórbidos con el trastorno disocial:

I. Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad.

II. Trastorno negativista desafiante.

III. Trastorno explosivo intermitente.

IV. Trastorno por consumo de drogas.

V. Trastornos del ánimo (bipolar o depresivo).

VI. Trastorno por Estrés Postraumático o trastornos disociativos.

VII. Trastorno límite de la personalidad.

VIII. Trastorno por somatización.

IX. Trastorno adaptativo.

X. Trastorno orgánico cerebral y trastorno convulsivo.

XI. Parafilias.

XII. Trastorno narcisista de la personalidad.

XIII. Trastornos específicos del desarrollo (dificultades del aprendizaje).

XIV. Retraso mental.

XV. Esquizofrenia.

3. Tratamiento: deberá plantearse dentro de un continuum de cuidados que permita una aplicación flexible de las diferentes modalidades dentro de un equipo cohesionado. El tratamiento ambulatorio comprende intervenciones en la familia, escuela y grupo de compañeros. El predominio de síntomas externalizadores en diversos ámbitos de funcionamiento requiere la aplicación de modalidades psicoeducacionales interpersonales más que el hacer énfasis exclusivamente en planteamientos intrapsíquicos o psicofarmacológicos. Dado que es un problema crónico, requiere un tratamiento amplio y un seguimiento a largo plazo. El Trastorno Disocial leve podría responder a intervenciones de poca relevancia, como consejos a padres y escuela. Los pacientes con Trastornos Disociales graves probablemente tengan también otros trastornos comórbidos (como los señalados más arriba) que requieran tratamiento, además del específico del trastorno disocial.

a. Tratar los trastornos comórbidos (por ejemplo: trastorno hipercinético, dificultades específicas del desarrollo, trastorno explosivo intermitente, trastorno afectivo o bipolar, trastorno por ansiedad, y drogadicción).

b. Intervenciones familiares incluyendo asesoramiento parental, entrenamiento, y terapia de familia. Para ello se considerará:

I. Identificar y trabajar con los recursos parentales.

II. Entrenar a los padres para establecer resultados negativos y positivos, y expectativas y reglas bien definidas. Trabajar para eliminar prácticas severas, excesivamente permisivas, y manejo inconsistente de la conducta.

III. Preparar el tratamiento de la psicopatología parental (p.ej.: drogadicciones).

c. Psicoterapia individual y grupal con el niño o adolescente. La técnica de intervención (de sostén o exploradora, cognitiva o conductual) depende de la edad del paciente, del estilo de procesamiento de la información que presente, y de la capacidad compromiso para el tratamiento. Generalmente suele realizarse una combinación de abordaje conductual y exploratorio, especialmente cuando hay alteraciones comórbidas internalizadas y externalizadas.

d. De modo complementario se puede hacer entrenamiento en habilidades psicosociales.

e. También habrá que considerar otras intervenciones psicosociales.

I. Intervención sobre los compañeros para no fomentar la relación con compañeros no recomendables y para promover una red de compañeros socialmente apropiada.

II. Intervención en la escuela para conseguir un lugar apropiado, para promover una alianza entre padres y escuela, y para promover contactos con un grupo prosocial. Es interesante el entrenamiento vocacional.

III. Intervención del sistema judicial juvenil, y de programas especiales.

IV. Ha de hacerse una referencia a los servicios sociales, para ayudar a la familia a acceder a los beneficios y servicios.

V. Hay que tener en cuenta otras fuentes de la comunidad, tales como programas gran hermano o gran hermana, adopciones temporales, etc.

VI. Pueden plantearse estancias en lugares fuera del ambiente familiar si fuese necesario.

VII. Asimismo es conveniente que existe un entrenamiento en autonomía y trabajo.

f. Psicofarmacología:

I. Las medicaciones sólo están recomendadas para el tratamiento de los síntomas principales y para los trastornos comórbidos y están recomendados sólo basándose en la experiencia clínica, es decir, aquellos fármacos que hayan mostrado eficacia en algunos pacientes. Hay que tener en cuenta que faltan estudios sobre la eficacia de estos medicamentos en Trastorno Disocial y trastornos comórbidos.

II. Actualmente se utilizan los antidepresivos, litio, carbamazepina y propanolol, pero no se han elaborado estudios rigurosamente científicos para demostrar su eficacia.

III. El riesgo de los neurolépticos puede pesar más que su utilidad en el tratamiento de la agresividad en el Trastorno Disocial y requieren una cuidadosa consideración antes de su uso.

g. Niveles de tratamiento:

I. Existe un acuerdo significativo sobre los criterios de hospitalización de los pacientes con Trastorno Disocial (Lock y Strauss, 1994), pero su inclusión en un nivel determinado de tratamiento continúa siendo compleja y no está basado en datos empíricos. El profesional psiquiatra escogerá el nivel de intervención menos restrictivo que satisfaga las necesidades del paciente a corto y largo plazo. Cuando existe un riesgo inminente sobre sí mismo o sobre otros, como conducta

suicida, autolesiva, homicida o agresiva, o inminente deterioro en su estado médico, está claro que hay que ingresar.

II. El tratamiento hospitalario, de hospitalización parcial y residencial incluye lo siguiente:

- — Medio terapéutico, donde se incluye el procedimiento y la estructura comunitaria (p. ej: nivel de aplicación, modificación de conducta).
- — Implicación significativa de la familia a medida de las necesidades del paciente (con o sin presencia parental), incluyendo entrenamiento o terapia familiar. Si no se proporciona el tratamiento familiar, será por razones muy poderosas. Cuanto más pequeño sea el paciente, más necesaria es la intervención familiar o de sus cuidadores.
- — Terapia individual y de grupo.
- — Programación escolar, incluyendo educación especial y entrenamiento vocacional.
- — Terapias específicas para los trastornos comórbidos.
- — El entrenamiento en habilidades psicosociales puede mejorar el funcionamiento social (p. ej.: autoafirmación, control de la agresividad).
- — Coordinación progresiva con la escuela, servicios sociales y personal de justicia juvenil para asegurar el paso adecuado y en su momento de las instituciones para su vuelta a la comunidad.

4. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

Para averiguar la incidencia y prevalencia de cualquier patología médica o psiquiátrica, hay diversos métodos, ya sea una investigación de campo que abarque toda la población, que daría la prevalencia real, o una investigación de una muestra que pueda ser representativa y poder generalizarse a toda la población. En el primer caso la prevalencia obtenida sería la real, aunque la realización de semejante investigación suele ser extremadamente costosa y difícil ya que se necesitarían unos medios que se escapan a cualquier investigador. En el segundo caso, si la muestra es suficientemente representativa, puede obtenerse, por métodos estadísticos estrictamente científicos, una prevalencia prácticamente real, y con medios menos costosos que el primero.

Esta investigación no reúne las características suficientes para poder hallar de modo significativo la incidencia o la prevalencia del Trastorno Disocial en la Comunidad de Madrid. Este trabajo es simplemente una aproximación a ello ya que solamente se busca la cantidad de niños y adolescentes que han sido atendidos y diagnosticados en los Centros de Salud Mental Infanto-Juvenil. Incluso así, existen muchas dificultades para poder encontrar este número aproximado. Son muchas las razones existentes: en primer lugar está el diferente número de niños y adolescentes de cada área sanitaria. En segundo lugar hay que considerar el número de centros de Salud Mental Infanto-Juvenil existentes en cada área, que varía mucho, puesto que aún hay áreas que no tienen centros o que estos no tienen el personal suficiente. En tercer lugar, es importante tener en cuenta el número de profesionales que trabajan en dichos centros y su dedicación horaria; hay centros en los el número de profesionales es muy escaso y además trabajan a tiempo parcial, con unas horas dedicadas a atender pacientes adultos, mayores de 18 años, y otras a menores, lo que les obliga a atender a un número menor de pacientes que si la dedicación fuese a tiempo completo. Igualmente es importante conocer los años de funcionamiento de los centros; hay

centros que ya llevan funcionando muchos años y disponen de un número mayor, aunque siempre escaso, de profesionales, con una dedicación plena y una estructura de derivación hacia estos centros ya bastante arraigada, lo que hace que se atienda un número proporcionalmente mayor que los centros más modernos, independientemente de la población. Todos estos factores hacen que la incidencia de trastornos disociales diagnosticados en cada centro sea muy diferente y no refleje la cantidad real de este tipo de trastornos del área que abarque dicho centro.

En este trabajo se ha investigado el número de pacientes que han sido atendidos y a los que se les ha aplicado el diagnóstico de Trastorno Disocial según la OMS en algunos Centros de Salud Mental Infanto-Juvenil de la Comunidad de Madrid. En la elección de dichos centros se ha tenido en cuenta la diversidad existente en la Comunidad a fin de que pudieran ser representativos de todas las zonas de la comunidad, así como de las diferentes clases socioeconómicas.

Los Centros que han participado abarcan una población de adolescentes alrededor de la tercera parte de los existentes en la Comunidad de Madrid, distribuidos en cuatro Unidades de psiquiatría Infanto-Juvenil hospitalarias, pero trabajando en régimen ambulatorio, al no existir camas hospitalarias para tratamientos a media y larga estancia, que son las del Hospital Clínico, Gregorio Marañón, y 12 de Octubre, y 3 Centros de Salud Mental, ambulatorios, por supuesto, que son de Maudes, Torrejón de Ardoz y Móstoles.

CENTROS PARTICIPANTES

Unidad Infanto-Juvenil	H. Gregorio Marañón	Área 1
C.S.M. (programa I-J)	Torrejón de Ardoz	Área 3
Unidad Infanto-Juvenil	H. Ramón y Cajal	Área 4
C.S.M. Infanto-Juvenil	Maudes	Área 5
Unidad Infanto-Juvenil	H. Clínico San Carlos	Área 7
C.S.M. (programa I-J)	Móstoles	Área 8
Programa Infanto-Juvenil	H. 12 de Octubre	Área 11

Los datos que pueden proporcionar estos centros no pertenecen exactamente a cada área, ya que hay más centros de Salud Mental Infanto-Juvenil en estas áreas; por ejemplo, el centro de Torrejón, perteneciente al área 3, comparte zona con otro centro sito en Alcalá de Henares, y el Hospital Ramón y Cajal, del área 4, es referencia de otros centros (dos al menos) de esta zona. Los centros participantes representan aproximadamente a un tercio de los centros de psiquiatría Infanto-Juvenil de la Comunidad de Madrid.

Se buscó la participación de otros Centros, no pudiendo realizar el estudio por motivos particulares. No obstante, el número de niños y adolescentes de estos Centros son suficientemente representativos de toda la Comunidad, tanto por el número de niños y adolescentes que abarca como por la diversidad de población, que comprende todas las clases socioeconómicas.

Para realizar este estudio se pidió a los participantes revisaran todas las historias clínicas de sus respectivos centros de los últimos 5 años, escogiendo aquellas que habían sido diagnosticadas de Trastorno

Disocial según el manual CIE-10 (es el manual utilizado habitualmente por todos los centros), descartando aquellas que, aún teniendo dicho diagnóstico, su gravedad fuera considerada como leve. El hecho de elegir los trastornos que se han diagnosticado en los últimos cinco años se hizo para representar mejor la prevalencia, al ser estos trastornos de evolución crónica, de tal manera que se ha considerado que prácticamente todos los diagnosticados han seguido con su patología.

Asimismo, en la obtención de los datos requeridos se solicitó que solamente consignaran aquellos pacientes con edades comprendidas entre 10 y 18 años, a fin de estudiar los Trastornos Disociales encontrados en la adolescencia, a fin de concretar más el estudio y evitar dispersiones de los datos.

Una vez obtenidos estos datos, se ha estudiado en primer lugar el número total de Trastornos Disociales encontrados, en segundo lugar el número de pacientes por sexos y en tercer lugar la proporción existente entre ambos sexos (ratio varón/mujer). Posteriormente se ha extrapolado a toda la Comunidad de Madrid teniendo en cuenta lo que se ha mencionado más arriba de que los centros encargados representan aproximadamente la tercera parte de centros de la Comunidad de Madrid. Así se ha obtenido el número aproximado de niños y adolescentes con Trastorno Disocial en toda la Comunidad.

Por último, se ha tratado de averiguar, en la medida de lo posible, los porcentajes de los trastornos disociales por tipo clínico. Como se mencionó al principio, hay dos tipos clínicos que pueden diferenciarse con relativa claridad: el Trastorno Disocial Desafiante y oposicionista y Trastorno Disocial puro.

5. RESULTADOS

5.1. El número de pacientes con Trastorno Disocial moderado y grave diagnosticados en los 7 centros comprenden un total de pacientes de 495, que corresponden a una media anual global de 70,71 pacientes.

5.2. El número de varones y mujeres con Trastorno Disocial encontrados indican una mayor prevalencia en varones: 376 varones y 119 mujeres, con una razón de sexo de 3.16 varones por cada mujer.

5.3. Las edades que presentan los pacientes la primera vez que acuden a consulta, es decir, cuando sus perturbaciones conductuales ya alcanzan términos no soportables por la familia, colegio, etc., son las siguientes: la edad media total es de 13.5 años, en la primera etapa de la adolescencia, pudiendo deslindarlas por sexos en una edad media de los varones de 13.37 años y de las mujeres de 14.08, ligeramente superior.

5.4. Porcentajes globales por diagnósticos: aunque todos los pacientes reunían los criterios dados por la OMS para poder diagnosticar como Trastorno Disocial, aquí se ha tratado de precisar más, buscando aquellos que también reunían los criterios para el Trastorno Disocial Oposicionista Desafiante. Se ha buscado sólo los porcentajes de aparición del Trastorno Disocial Desafiante y Oposicionista (F91.3) y del Trastorno Disocial puro (F91), puesto que los números totales no ofrecen interés alguno. Así se encuentra que el más frecuente es el Trastorno Disocial puro, que se encuentra en el 62.9%, mientras que el Trastorno Disocial Desafiante y Oposicionista se encuentra en el 37.1%, que da una razón entre ambos de 1.7/1.

5.5. Estos dos tipos de Trastorno Disocial no aparece con la misma frecuencia en varones que en mujeres, siendo ésta la siguiente: en el trastorno Disocial Oposicionista Desafiante, es de 2.46/1 y del

Trastorno Disocial puro de 3.1/1. Más frecuente en varones en disocial puro que el oposicionista, aunque en éste es de más del doble.

5.6. Trastorno Disocial grave: dentro de los pacientes con Trastorno Disocial existen algunos especialmente graves, que se han intentado individualizar en este estudio. Se ha encontrado en un porcentaje de 33.2% sobre el número total, prácticamente un tercio del total de Trastornos Disociales, obteniéndose así una cifra de 165, con una media de edad de 14.7 años. Los varones son 138, con una edad media de 14.6 años y un porcentaje del 83.6% sobre todos los graves, y las mujeres alcanzan una cifra de 27, con una edad media de 15.3 años y un porcentaje del 16.3%. Estos números dan una razón de sexo de 5/1, es decir, de cada 6 Trastornos Disociales graves, 5 son varones y 1 mujer.

TRASTORNO DISOCIAL MODERADO Y GRAVE

Prevalencia en 5 años		495	
Varones		376	
Mujeres		119	
Razon de sexo		3.16/1	
Edad media total		13.5 años	
Edad media de varones		13.7 años	
Edad media de mujeres		14.08	
F91		62.9%	
F91.3		37.1%	
Razón F91/F91.3		1.7/1	
F91 razón varón/mujer		3.1/1	
F91.3 razón varón/mujer		2.46/1	
TD grave	33.2% del total	165 casos	Edad media 14.7 a
TD grave	Varones	138 casos (83.6%)	Edad media 14.6 a
TD grave	Mujeres	27 casos (16.3%)	Edad media 15.3 a

5.7. Patologías asociadas (comorbilidad): como se mencionó más arriba, su estudio es importante de cara al mejor o pero pronóstico del Trastorno Disocial. En este estudio se han encontrado los siguientes porcentajes globales de patologías asociadas, siendo las más frecuentes los retrasos escolares, que alcanzan la mitad de los pacientes, la depresión, alrededor del 30%, el trastorno Hipercinético, también alrededor al 30% y la ansiedad, que aparece en un 25%.

Los porcentajes globales obtenidos son los siguientes:

— Depresión: entre el 25 y el 30%

— Consumo de droga: alrededor del 15%

— Trastorno hipercinético: alrededor del 30%

— Estados de ansiedad: 25%

— Retrasos escolares: 50%

— Trastornos de la conducta alimentaria: 10%

— Trastornos de personalidad: 4.5%

— Trastornos del control de los impulsos: 10%

5.8. El estudio de los factores familiares es asimismo importante de cara a la evolución porque una carga familiar importante evoca un pronóstico peor. Se han encontrado los siguientes porcentajes:

— Familias sin conflictos, al menos evidentes: 34%.

— Familias conflictivas: se distribuye desde familias con conflictos importantes hasta familias en las que el grado de conflictiva ha llegado a la desestructuración: 32%

— Familias con separación parental: 34%

— Niños sin familia o recogidos en hogares de acogida: 10.5%

— Hijos de inmigrantes o inmigrantes: 20%

6. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS Y EXTRAPOLACIÓN DE DATOS

6.1. El número total de Trastornos Disociales diagnosticados en los siete Centros de Salud Mental Infanto-Juvenil de la Comunidad de Madrid alcanza el número de 495 pacientes. Como se mencionó en el apartado de Metodología, dichos centros representan la tercera parte de los existentes en la Comunidad, por lo que bastaría multiplicar esta cifra por tres para encontrar la cantidad de adolescentes de 10 a 18 años con Trastornos Disociales diagnosticados en centros públicos, encontrándose así una cantidad de 1485 casos. Dado que esta cifra representa sólo aquellos pacientes con gravedad media e intensa, están descartados un número mucho más numeroso, que correspondería a los de gravedad media y a los menores de 10 años.

Tanto la Organización Mundial de la Salud como la Academia Americana de Psiquiatría consideran que existe una prevalencia entre el 6 y el 16% en los varones de edad inferior a 18 años, y entre el 2 y el 9% en las mujeres menores igualmente de 18 años. Dado que en este estudio solamente se ha investigado a los adolescentes, no es posible establecer un parangón con los porcentajes aportados por la OMS, al excluirse a los menores de 10 años y a los casos más leves que, por supuesto, son la mayoría de los casos.

No obstante, el número de adolescentes diagnosticados de Trastorno Disocial moderado o grave que se ha encontrado en este estudio es realmente pequeño, menor de lo esperado. Habría que preguntarse cuáles con las razones para este menor número.

En principio, esta cifra representa sólo a los pacientes diagnosticados en centros públicos, no encontrándose aquí los que han podido acudir a psiquiatras privados o de seguros privados, ni tampoco los que no han acudido a dichos centros.

Teniendo en cuenta lo mencionado en las causas referente a las familias, es de suponer que aquellas más desestructuradas o con padres con conducta disocial o con trastornos de personalidad, o bien marginales, no se planteen llevar a sus hijos a tratamiento al considerar su conducta como ''normal'' dentro de su entorno.

Así pues, podría considerarse que solamente se diagnostican la mitad de los casos existentes, valorando los diagnósticos a la baja, encontrándose así que pueden existir en toda la Comunidad de Madrid una cantidad de **3.000 adolescentes con un Trastorno Disocial considerado moderado o grave** si se hubiese podido estudiar a toda la población de adolescentes. Habida cuenta que estos pacientes son los que presentan más problemas y más graves, con repercusiones intensas en la familia y en la sociedad, y que son los que requieren un tratamiento más complicado y con un equipo más numeroso, puede considerarse a esta cifra un auténtico problema social.

6.2. Un segundo dato importante a tener en cuenta es la diferencia que existe entre varones y mujeres con Trastorno Disocial: 3 varones por cada mujer, lo que puede interpretarse que el varón tiene un riesgo de padecer este trastorno 3 veces más que la mujer.

Esta diferencia puede deberse a factores genéticos (se dice que la mujer en general tiene menos propensión a la violencia que el hombre), endocrinológicos (la testosterona, presente en el varón en mucha más cantidad que en la mujer, favorece la tendencia a la agresividad y a la violencia), sociales (la ''mala'' conducta se tolera más al niño pequeño que a la niña), e incluso educacionales (se educa al niño para que sea ''fuerte'' y agresivo y a la niña para que sea más sumisa). Sean cuales sean las causas la realidad es que el trastorno Disocial es, con mucho, más frecuente en el varón.

6.3. Relacionando este aspecto con la edad media en que acuden a consulta los varones y las mujeres con trastorno Disocial, se aprecia que las chicas acuden más tarde (13.3 años en varones por 14 en mujeres), quizás porque sus trastornos puedan ser menos intensos, o por los motivos mencionados antes.

6.4. Aunque este estudio esté dedicado al estudio de los Trastornos Disociales moderados y graves en adolescentes en general, es interesante hacer unos comentarios sobre los dos subtipos de diagnóstico más prevalentes en estos casos, el Trastorno Disocial puro, cuyos criterios de diagnóstico se estudiaron al principio y el Trastorno Disocial Desafiante Oposicionista. Ambos trastornos tienen unos criterios diferentes, una evolución algo diferente, y un pronóstico algo diferente, aunque sí es cierto que si no se trata este último puede convertirse en el primero y seguir ambos los mismos caminos.

El Trastorno Negativista Desafiante, como afirma la OMS, ''es característico de niños con edades por debajo de los 9 ó 10 años''...''Muchos autores consideran que las formas de comportamiento de tipo oposicionista desafiante representan una forma menos grave de trastorno disocial''...''los trastornos disociales clínicamente significativos en los niños mayores con frecuencia suelen precederse de un trastorno disocial oposicionista en edades más tempranas''.

En este estudio, en el que se ha valorado solamente los niños de 10 ó más años, faltan evidentemente los menores de esta edad, que representan un número importante y que habría que estudiar dado que, como se ha mencionado antes, puede llegar a transformarse en un Trastorno Disocial en la adolescencia. No obstante, los que han acudido por primera vez a consultar por este problema, lo han hecho a edades ligeramente inferiores que los que presentaban un Trastorno Disocial. Se ha encontrado, en el total de casos, que el 37% de ellos reunían los criterios de trastorno Negativista Desafiante, y un 63% de Trastorno Disocial puro.

6.5. Dentro del Trastorno Disocial general, aparte de los subtipos, se ha intentado clasificar por mayor o menor gravedad, siendo los más graves el 33% de todos los pacientes con Trastorno Disocial, es decir, aquellos que necesitan más tratamiento y más complicado, y en los que se aprecia que es aún más frecuente en el varón que en la mujer (5 varones por cada mujer) y que son diagnosticados a edad más tardía (un año más tarde). Estos datos pueden significar que, al ser los más graves, son los más violentos y agresivos, como sucede con más frecuencia en los varones, de ahí más frecuencia en el sexo masculino, y que esto no significa que hayan empezado a esas edades, sino que, o bien eran menos intensos, no alertando a padres y profesores, o que sus familias podían estar más desestructuradas, con el consiguiente retraso en la solicitud de ayuda.

6.6. Otro factor importante a comentar son los problemas psicopatológicos acompañantes relacionados directa o indirectamente con los Trastornos Disociales que denominamos comorbilidad. Como se ha visto arriba, es bastante frecuente la existencia de depresiones, estados de ansiedad, consumo de drogas, etc., que hacen ver la gran complejidad de estos trastornos:

6.6.1. Se ha encontrado que los pacientes con trastorno Disocial están deprimidos entre el 25% y el 30% de los casos. Este dato ha sido registrado por casi todos los autores que han estudiado los Trastornos Disociales, pero su asociación no está todavía suficientemente clarificada. Puede ser que la depresión, al presentar en su sintomatología una mayor o menor irritabilidad, ésta pase fácilmente a alteraciones de conducta, pero puede ser que la depresión y los Trastornos Disociales tengan componentes causales comunes: problemática familiar, dificultades escolares, carencias afectivas y/o de atención, etc. La depresión, cuando se presenta relacionada con el Trastorno Disocial, ha de ser tratada si se quiere enfocar el tratamiento de estos pacientes de un modo integral.

6.6.2. El consumo de drogas (alcohol y otras drogas) aparece en el 15% de estos pacientes, que puede deberse a su propia patología, a lo que han vivido en el seno de su familia o a que se relacionan con chicos con sus mismos problemas. Asimismo, cuando se hace un estudio de la evolución de los Trastornos Disociales, se encuentra con frecuencia que un número determinado de ellos, número nada pequeño, acaban presentado drogadicciones diversas, siendo quizá la más frecuente la adicción al alcohol. Es posible que esta evolución se deba a que, como se estudió antes, tienen muchos más fracasos escolares, más problemas laborales, etc., es decir, que su calidad de vida se va deteriorando progresivamente, asociándose drogadicciones, malas condiciones económicas, marginación y delincuencia.

6.6.3. Desde hace mucho tiempo se ha relacionado el Trastorno por Hiperactividad con el Trastorno Disocial: ambos comparten sintomatología, como la impulsividad y como la carencia de control. Aunque sean dos patologías diferentes, está comprobado que, si no se trata bien el Trastorno por Hiperactividad, es probable que pueda asociarse al Trastorno Disocial, dato que aparece en este trabajo en el 30% de los pacientes. La conducta disocial que va acompañada de hiperactividad, como dice Rutter (2000) se relaciona con un comienzo más temprano, muchos problemas con sus compañeros y un fuerte componente genético

6.6.4. La aparición de dificultades escolares, que en muchos casos de pacientes con Trastorno Disocial puede llegar a un fracaso escolar completo, puede implicar un déficit cognitivo y también dificultades de aceptación de reglas, de desafíos a profesores, etc. Es decir, síntomas propios de los Trastornos Disociales. No obstante, al existir también un porcentaje relativamente elevado de retrasos mentales, hace pensar que muchas de las dificultades escolares sean debidas a inteligencia baja unida a los déficits cognitivos mencionados.

6.6.5. Con menor frecuencia se encuentran Trastornos de la Conducta Alimentaria, 10%, Trastornos de Personalidad, 4,5%, y Trastornos del control de los impulsos: 10%. Este grupo de patologías es importante tener en cuenta dado que están entre sí muy relacionadas. Los Trastornos de la Conducta Alimentaria son, como se sabe mucho más frecuentes en las mujeres que en los varones, lo que le da una significación especial dado que los Trastornos Disociales aparecen más en varones. Los Trastornos de Personalidad teóricamente no se deben diagnosticar en menores de 18 años, salvo en casos muy claros, como ha sucedido aquí, lo que significa que posiblemente haya más casos, aún no diagnosticados. Y los Trastornos del Control de los Impulsos son, por una parte, síntomas del Trastorno Disocial y, por otra, una entidad diferente.

6.6.6. En último lugar, no por importancia, ya que es posiblemente el dato más relevante y más a considerar en el tratamiento, figuran las características familiares de estos pacientes:

a) Llama la atención de que sólo el 34% de las familias de estos pacientes presentaban una armonía familiar aparentemente normal así como una estructura adecuada. Este hecho implica que la existencia de un ambiente familiar coherente, afectivo, con unas normas educativas mantenidas, una familia íntegra, son factores de protección para no padecer un Trastorno Disocial.

b) En el 36% de las familias de estos pacientes existía una separación de los padres, que convivían ya con otras parejas o permanecían los niños con un solo progenitor. En los estudios realizados sobre la influencia de la separación parental en la génesis de los Trastornos Disociales se hace hincapié en que no es la separación en sí el causante o uno de los causantes del trastorno Disocial, sino las circunstancias y problemas que han llevado a los progenitores a separarse, así como la mayor o menor conflictiva previa existente.

   No obstante, hay que tener en cuenta que, cuando uno de los padres se ha de hacer cargo de la educación y mantenimiento del un niño, además de todas las cargas emocionales y afectivas que ha tenido que sufrir antes y durante la separación, ha de hacer una labor doble, de padre y de madre, en el sentido clásico de estos papeles, y en muchas ocasiones no puede llevarlos a cabo, con la consiguiente disputa de autoridad entre progenitor e hijo, llevando muchas veces este último la voz cantante, favoreciéndose así la aparición de un Trastorno Disocial, primero en el hogar y luego en el centro escolar y social.

c) Pero el factor familiar más importante en la génesis del trastorno Disocial está en la conflictiva familiar que, en el presente estudio alcanza al 32% de los pacientes. Estudiar la mayor o menor gravedad de la conflictiva familiar es extremadamente difícil por afectar a múltiples factores y ser muy subjetiva; no obstante en este trabajo, en aras de simplificar su comprensión se ha limitado a considerar aquellas familias con conflictiva familiar y separar de ellas el grado máximo que supone la desestructuración de dicha familia. Dentro de la conflictiva familiar se contemplan las carencias de atención y afecto, los malos tratos físicos y psicológicos, e incluso los abusos sexuales. Claro está que en una familia conflictiva no tiene por qué existir estos problemas, quizá "sólo" se trate de discusiones muy frecuentes, ausencias reiteradas de un progenitor, abuso de alcohol y/o drogas, etc.

d) Se ha encontrado que en el 19% de estos pacientes su familia presentaba tal grado de conflictiva que llegaba a estar desestructurada, con el consiguiente abandono físico o, al menos afectivo, del paciente.

Estos datos son importantes de cara al tratamiento ya que un enfoque terapéutico que no contemple a la familia está abocado al fracaso.

e) El 15% de los niños con Trastorno Disocial encontrados en este estudio estaban viviendo en centros u hogares de acogida, lo que implica una desestructuración familiar máxima en la que han intervenido ya los Servicios Sociales, separando, para su protección, al niño de sus padres.

   Este 15% habría que sumarlo al 19% de los niños con hogares desestructurados, lo que sumaría más del 30% de niños con Trastorno Disocial con desestructuración familiar.

f) Otro dato a tener en cuenta es la aparición de un 20% de niños y adolescentes con Trastorno Disocial que eran inmigrantes o hijos de inmigrantes. El factor de la inmigración está creando una verdadera convulsión de las normas sociales, culturales, etc., de los países del primer mundo. La llegada masiva de inmigrantes, muchos de ellos no cualificados y muchos también ilegales, les sitúa en un mundo de marginalidad, de lucha diaria por la supervivencia en el sentido más estricto de la palabra. Aunque en este estudio no se ha tratado de buscar las causas de este número tan elevado, en comparación con los datos de población, si se ha podido constatar que una proporción importante de ellos tienen una situación socioeconómica muy negativa, viviendo, ya sea en hogares de acogida o en familias monoparentales o rotas. Es posible que este porcentaje tan elevado se deba más a dichas condiciones socioeconómicas que a las puramente culturales o de falta de integración.

7. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES TERAPÉUTICAS

Los Trastornos Disociales en la adolescencia suponen un factor importante de preocupación para todos los profesionales que se dedican a tratar con este grupo de edad, ya sean como profesionales médicos, como juristas o como pedagogos. Su frecuencia, la gravedad de sus manifestaciones y su evolución, hacen a estos trastornos objeto de una actuación urgente y amplia.

Aunque el número obtenido de adolescentes con Trastornos Disociales puede ser considerado como relativamente pequeño, cuando se compara con otros trastornos, las consecuencias que puede tener la falta de actuación por parte de la Administración, pueden ser nefastas a corto y largo plazo.

En este trabajo se ha tocado de modo muy somero el tema de la relación entre trastorno disocial y delincuencia a fin de no "judicializar" el tema, su relación es evidente. Es muy frecuente encontrar ente los adolescentes disociales problemas con la Justicia, por otra parte obvio, dada la definición de conducta disocial como aquella conducta fuera de las normas sociales. En muchas ocasiones, estos encuentros con los órganos judiciales conducen a que sean apartados de sus familias, de su entorno, con dos finalidades, una de ellas es la protección de la sociedad y, la otra, posiblemente más importante, la posibilidad de ser sometidos a una reeducación y adaptación a la sociedad.

Pero resulta que no existen hasta el momento los medios adecuados para realizar esta adaptación, resultando así simplemente un alejamiento de la sociedad, de por sí y solamente eso, es perjudicial, ya que al llegar a la mayoría de edad, o a la finalización de sus "penas", salen de nuevo al mundo con un bagaje disocial probablemente mayor.

Esto lleva a plantear a la Administración la creación urgente de centros adecuados para tratar a estos adolescentes, dentro de una red de atención a toda persona con problemas sociales. Por tanto, la crea-

ción de estos centros implicaría una optimización de lo ya existente: centros de Salud Mental, Hospitales de Día, centros de Reforma, servicios sociales cuyo trabajos esté dedicado a menores, etc.

El que este trabajo haya sido realizado por profesionales médicos, en concreto con especialistas en Psiquiatría con dedicación a la infancia y adolescencia, no significa que los Trastornos Disociales pertenezcan de lleno al ámbito psiquiátrico. La complejidad de estos trastornos ha de ser contemplada desde una perspectiva mucho más amplia que la de la Medicina. Los adolescentes en general, como se mencionó antes, están inmersos en tres campos diferentes: familiar, escolar y social, por lo que han de intervenir aquellas estructuras de la Administración que se encarguen de estos campos, en concreto, las Consejerías de Asuntos Sociales, de Educación y de Sanidad, además de los Órganos Judiciales. Solo con una integración de elementos de estos estamentos podrá enfocar el tratamiento y la reeducación de estos adolescentes.

Así pues, y como se ha dicho en muy diversos foros, el tratamiento de estos adolescentes ha de ser multiprofesional, dadas sus características causales múltiples, su sintomatología tan diferente para cada paciente, y su evolución dependiente de numerosos factores.

El tratamiento, además, ha de adaptarse a cada paciente, yendo desde un tratamiento puramente ambulatorio, en los casos más leves, hasta un internamiento en centros de larga estancia.

El tratamiento dependerá del grado evolutivo de su enfermedad; por ejemplo, si presenta fases de una excesiva irritabilidad e incluso de agresividad, hacia los demás o hacia sí mismo, necesitará un internamiento en un hospital para adolescentes, a fin de controlar dicha agresividad del modo más rápido y eficaz; si no plantea grandes problemas a nivel familiar o escolar, el tratamiento será ambulatorio; si los problemas planteados no son excesivamente complicados, o si el paciente presenta cierto grado de motivación para el tratamiento, éste podrá ser en un hospital de día; y si los problemas son muy grandes y no presenta ninguna motivación o se niega al tratamiento, éste será en régimen de internamiento en un centro de larga estancia.

Es evidente que el tratamiento, sea cual sea su modalidad, ha de ser intensivo, duradero, orientado no sólo a la corrección de su conducta, sino también a la reeducación y adaptación social.

Los centros de hospitalización parcial (u hospitales de día) y de larga estancia, deberán estar orientados quizá más como centros psicopedagógicos, de reeducación social, escolar y familiar, más que médico, aunque siempre bajo la supervisión de profesionales de la salud mental, psiquiatras y psicólogos clínicos.

Todas estas reflexiones respecto al trabajo, pueden resumirse en las siguientes conclusiones:

1. Existen en la Comunidad de Madrid alrededor de 1.500 adolescentes de 10 a 18 años diagnosticados de Trastorno de Conducta Disocial por los Centros de Salud Mental Infanto-Juvenil de la Comunidad. El número de adolescentes con este trastorno debe ser mayor, puesto que muchos de ellos no acuden a los Centros Públicos. No obstante, podría decirse que la Comunidad no debe incluirse dentro de las zonas más afectadas por este problema.

2. De todos ellos, alrededor de 500 presentan un Trastorno Disocial grave. No debe confundirse un adolescente con un Trastorno Disocial con un adolescente delincuente, pues éste último no tiene por qué tener un trastorno psiquiátrico.

3. En general, los Trastornos Disociales leves y muchos de los moderados son atendidos y tratados correctamente en los Centros de Salud Mental Infanto-Juvenil de la Comunidad, en colaboración con los Servicios Sociales, pero para los más graves no existen centros adecuados para su tratamiento.
4. Los Trastornos Disociales requieren un tratamiento que abarque las diferentes facetas que se ven perturbadas: psíquica, escolar, familiar, social.
5. Para el tratamiento de los más graves se necesita una red integrada que vaya desde su internamiento en Centros terapéuticos, estancias en Centros de Día, hasta Centros Ambulatorios de Salud Mental Infanto-Juvenil, a fin de lograr su plena integración social, escolar y familiar.
6. Los Centros Terapéuticos en régimen de internamiento deberían ser de media estancia, alrededor de 1 año, para pasar posteriormente al Centro de Día o al Centro de salud Mental, según haya sido su evolución.
7. Tanto los Centros en régimen de internamiento como los Centros de Día, han de ser psicopedagógicos, es decir, que abarque una asistencia psiquiátrica, psicológica, psicoterapéutica del paciente y de la familia, y pedagógica, ya que la mayoría de ellos están en edad de escolarización obligatoria.
8. Todos los centros deberán estar dotados de suficiente personal especializado en el tratamiento de adolescentes, es decir, psiquiatras infanto-juveniles, psicólogos clínicos expertos en adolescentes, psicoterapeutas de familia, profesores de enseñanza secundaria, trabajadores sociales con especial dedicación a infancia y adolescencia, etc.
9. Hasta que pueda conseguirse dicha red integrada de tratamiento, y dada la urgencia del problema, sería necesario concertar dicho tratamiento con 2 ó 3 centros no públicos que reúnan las características mínimas para dar una atención de garantía a un número de 15 a 20 pacientes por centro.
10. Todos los centros deberán tener un programa de tratamiento que garantice los derechos de los menores que sean atendidos en ellos.

BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA:

Asociación Americana de Psiquiatría: Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-IV) 1995.

Asociación Americana de Psiquiatría del Niño y del Adolescente (AACAP): Practice parameters for the assessment and treatment of children and adolescents with Conduct Disorder. J. Am. Acad. Child Adolesc. Psychiatry 1997;36,10 Supp:132S-135S.

Barnett S.R., DosReis S., Riddle M.A., etc. Improving the management of acute aggression en state residential and inpatient psychiatric facilities for youths. J. Am. Acad. Child Adolesc. Psychiatry 2002;41,8:897-905.

Boyle M.H., Offord D.R.: Primary prevention of Conduct Disorder: Issues and prospects. J. Am. Acad. Child Adolesc. Psychiatry. 1990;29,2:227-233.

Cerezo Ramírez F.: Conductas agresivas en la edad escolar. Ed. Pirámide 2002.

Coleman J.C.: Psicología de la adolescencia. Ed. Morata 3ª edición 1994.

Côté S., Tremblay R.E., Nagin D.S., Zoccolillo M. y Vitaro F.: Childhood behavioural profiles leading to Adolescent Conduct Disorder: Risk trajectories for boys and girls. J. Am. Acad. Child Adolesc. Psychiatry 2002;41,9:1086-1094.

Echeburúa E.: Personalidades violentas. Ed. Pirámide 2000.

Halperin J.M., Siever S.V., et al. Serotoninergic function in aggressive and nonaggressive boys with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. Am. J. Psychiatry 1994;151:243-248.

Hill P.: Recent advances in selected aspects of adolescent development. J. Child Psychol. Psychiat. 1993;34,1:69-99.

Majumder P.P., Moss H.B. y Murrelle L.: Familial and nonfamilial in the prediction of disruptive behaviors in boys at risk for substance abuse. J. Child Psychol. Psychiat. 1998;39,2:203-213.

Marttunen M.J., Aro H.M., Henriksson M.M. Lönnqvist J.K.: Antisocial behaviour in adolescent suicide. Acta Psychiatr. Scand. 1994;89:167-173.

Nissen G.: Miedo y agresividad como origen del conflicto entre las generaciones. Psicopatología 1987;7,4:459-473.

Organización Mundial de la Salud: Décima revisión de la Clasificación Internacional de las Enfermedades (CIE 10) Trastornos Mentales y del Comportamiento 1992.

Rodríguez Sacristán J.: Psicopatología del niño y del adolescente. Ed. Universidad de Sevilla 1995.

Rogeness G.A., Javors M.A. y Pliszka A.R.: Neurochemistry and Child and Adolescent Psychiatry. J. Am. Acad. Child Adolesc. Psychiatry.1992;31,5:765-781.

Rojas Marcos L.: Las semillas de la violencia. Ed. Espasa Calpe 1995.

Rutter M., Giller H. y Hagell A.: La conducta antisocial de los jóvenes. Cambridge University Press (ed. Española) 2000.

Sanmartín J.: La mente de los violentos. Ed. Ariel 2002.

Sanmartín J.: La violencia y sus claves. Ed. Ariel 3ª edición 2001.

Schonfeld W.A.: La psychiatrie de l'adolescent, un défi pour tous les psychiatres. Confrontations Psychiatriques 1971; 7:9-36.

Spender Q. y Scott S.: Conduct disorder. Current Opinión in Psychiatry 1996;9:273-277.

Storr A.: La agresividad humana. Alianza editorial 1991.

Villani S.: Impact of media on children and adolescents: A 10-year review of the research. J. Am. Acad. Child Adolesc. Psychiatry 2001;40,4:392-401.

Vitiello B., Ricciuti A., Stoff D.M., Behar D., Denckla M.B.: Reliability of subtle (soft) neurological signs in children. J. Am. Acad. Child Adolesc. Psychiatry. 1989;28,5:749-753.

Zoccolillo M., Pickles A. Quinton D. y Rutter M. The outcome of childhood conduct disorder: implications for defining adult personality disorder and conduct disorder. Psychological Medicine 1992;22:971-986.

Ross laboratories: Children and violence. Report of the 23 Ross Roundtable 1992.

ANÁLISIS DEL CONSUMO DE ALCOHOL POR LOS JÓVENES EN LA COMUNIDAD DE MADRID

ANÁLISIS DEL CONSUMO DE ALCOHOL POR LOS JÓVENES EN LA COMUNIDAD DE MADRID

PATROCINADORES: DEFENSOR DEL MENOR EN LA COMUNIDAD DE MADRID. COMUNIDAD DE MADRID, DIRECCIÓN GENERAL DE JUVENTUD. AGENCIA ANTIDROGA. FUNDACIÓN CAJA MADRID

1. INTRODUCCIÓN.—1.1. Introducción. 1.2. Equipo Investigador. 1.3. Objetivos. 1.4. Metodología.—2. CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA. 2.1. Sexo y Edad de los encuestados. 2.2. Unidades familiares. 2.3. Clase social. 2.4. Actividad desarrollada.—3. OCIO Y TIEMPO LIBRE. 3.1. Distribución del tiempo libre. 3.2. Los amigos. 3.3. Horarios de vuelta a casa. 3.4. Dinero disponible. 3.5. Satisfacción con el ocio y tiempo libre.—4. DESCRIPCIÓN DEL "BOTELLÓN". 4.1. Planificación del "botellón". 4.2. El grupo de amigos. 4.3. Consumo de sustancias en el "botellón". 4.4. Gasto medio. 4.5. Motivos para beber alcohol. 4.6. Aumento del consumo de alcohol en el "botellón". 4.7. Valoración de distintos aspectos relacionados con el alcohol y su consumo.—5. INICIO. 5.1. Inicio al consumo de alcohol. 5.2. Inicio al "botellón".—6. MOTIVACIONES PARA ACUDIR AL "BOTELLÓN".—7. EFECTOS DEL CONSUMO DE ALCOHOL. 7.1. Efectos del consumo de alcohol a corto plazo. 7.2. Consecuencias derivadas del "botellón". 7.3. Opinión sobre los efectos negativos del "botellón".—8. RELACIONES CON LA FAMILIA Y EL ENTORNO. 8.1. Percepción del consumo de alcohol en el entorno. 8.2. Identificación con elementos del entorno. 8.3. Permisividad familiar.—9. ALTERNATIVAS AL FENÓMENO DEL "BOTELLÓN". 9.1. Reducción del consumo de alcohol. 9.2. Alternativas al fenómeno del "botellón".—10. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES. 10.1. Características sociodemográficas y tiempo libre. 10.2. Descripción del "botellón". 10.3. Consecuencias del "botellón". 10.4. Alternativas. 10.5. Propuestas de los autores del trabajo.—ANEXO I: Guía de la observación participante.—ANEXO II: Cuestionario.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Introducción

Ante la preocupación por la focalización del ocio juvenil de fin de semana en el fenómeno conocido como "botellón", en el que los jóvenes pueden correr riesgo de consumo abusivo de alcohol en parques, calles y plazas, el Defensor del Menor de la Comunidad Autónoma de Madrid convocó a una mesa de trabajo sobre el tema a una serie de asociaciones y de Instituciones madrileñas.

De los debates habidos en dicha "mesa del botellón" surgió, entre otras cuestiones, la necesidad de un estudio que abordara tanto las causas como los efectos de dicha práctica juvenil. Los Colegios Profesionales de Politólogos y Sociólogos, Psicólogos y Médicos de Madrid fueron los encargados de llevar a cabo dicha investigación.

Es por ello que se plantea este trabajo como herramienta de recogida y análisis de toda aquella información relevante para atajar el problema.

La investigación cuyos resultados aquí se presentan ha sido realizada en municipios de la Comunidad Autónoma de Madrid, siendo la población objeto de estudio los jóvenes de 14 a 17 años que asistieron a "botellones" durante las tardes y noches de viernes y sábados del mes de marzo del año 2002.

1.2. Equipo Investigador

Responsables del Estudio:

- Lorenzo Navarrete Moreno, Sociólogo, Decano del Colegio Oficial de Politólogos y Sociólogos de Madrid y Profesor Titular de Sociología de la Universidad Complutense de Madrid.
- José Antonio Aranda, Psicólogo, Vocal de Drogodependencias del Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid.
- Darío Fernández Delgado, Médico, Delegado del Colegio Oficial de Médicos de Madrid para el estudio del fenómeno del "botellón" y Profesor de la Universidad Complutense de Madrid.

Dirección y Coordinación del Estudio:

- Lorenzo Navarrete Moreno

Investigadores (Colegio Oficial de Politólogos y Sociólogos de Madrid):

- Silvia Avellaneda San Antonio, Politóloga, técnica de investigación.
- Ana Isabel García Cid, Politóloga, técnica de investigación.
- Antonio Segura González, Sociólogo, técnico de investigación..

1.3. Objetivos

Objetivo general:

- Estudiar y explicar el fenómeno del "botellón" entre los menores y adolescentes madrileños, determinando las principales causas que lo promueven y los efectos que dicho hábito produce en la salud física y psíquica y en el desarrollo social del colectivo objeto de estudio.

Objetivos específicos:

- Conocer los distintos perfiles, y en su caso tipologías del menor/adolescente que acude a los "botellones".
- Identificar y analizar las pautas de comportamiento respecto al ocio y tiempo libre, tanto las que están presentes en la práctica del "botellón" como las que pertenecen al imaginario colectivo de este grupo social (lo que hacen y lo que les gustaría hacer).

- Describir y analizar las características básicas y definitorias del fenómeno del "botellón" en relación a:
  - Hábitos de consumo de alcohol y otras drogas.
  - Inicio al consumo de alcohol.
  - Otras pautas de comportamiento social típicas de este fenómeno.
  - Descripción de las relaciones sociales que se establecen en un "botellón".
  - Focalización del ocio adolescente y juvenil en el fin de semana.
  - Mecanismos y normas internas que rigen el "botellón" como práctica grupal y de coalición con otros grupos, con especial atención a la distribución de roles, asignación de tareas y autogestión.
  - En su caso, tipologización de dicho fenómeno respecto a su segmentación por edades y grupos diferenciados.
  - Análisis coste/beneficio desde la perspectiva del menor y desde la perspectiva social, incluyendo un balance social sintético que comprenda y explique la problemática asociada a este fenómeno.
- Identificar, describir y analizar las causas y elementos motivacionales presentes en el "botellón":
  - Consumo abusivo de alcohol ligado al "botellón". Peso y análisis de diversos factores:
  - — Imagen del alcohol: percepción del riesgo del consumo abusivo, grado de aceptación o rechazo de los consumidores abusivos y posicionamiento en relación al consumo de alcohol.
  - — Consumo abusivo como seña de identidad adolescente/juvenil.
  - — Motivaciones individuales para el consumo.
  - — Percepción de la legitimidad del consumo de alcohol.
  - — Consumo colectivo versus individual.
  - — Identificación del consumo de alcohol como forma de ocio establecida.
  - El "botellón" como referente social o moda juvenil. Análisis de los elementos identitarios presentes en una nueva praxis del consumo juvenil (aspectos denotativos, connotativos, metaconsumo y análisis de escenarios):
  - Espacio interior versus espacio exterior.
  - — Sujeto individual versus sujeto grupal.
  - — "Botellón" como ritual de paso de la infancia hacia la adolescencia: aspectos simbólicos, objetos de culto y proceso iniciático.
  - — Búsqueda de un espacio/tiempo limitado e identificado como propio y definitorio de la gente joven: lo adulto versus lo joven.
  - — Creación de un ámbito de identificación intrageneracional y vinculación positiva.

- Identificar y analizar las consecuencias desde varios puntos de vista:
  - Conductual.
  - Transgresión: generación de violencia.
  - Alteraciones de la conducta.
  - Físico y sintomático.
  - Percepción del riesgo del consumo abusivo de alcohol.
  - Percepción de límites y autocontrol.
  - Percepción del conflicto y daños generados.
  - Grado de aceptación y rechazo del consumo excesivo.
  - Acción autorreferencial y desvinculación social.
- Alternativas al "botellón".

1.4. Metodología

Para la realización de este estudio se ha empleado un abordaje bifocal en cuanto al método, con la utilización de técnicas cuantitativas y cualitativas.

1. *Primera fase:* Documentación y elaboración inicial del cuestionario.
2. *Segunda fase:* Observación Participante.
3. *Tercera fase:* Encuesta piloto.

Permitió testar el primer cuestionario elaborado, adaptándolo a las características específicas de la población objeto de estudio, el ambiente y el contexto en los que posteriormente se realizó la encuesta.

En esta fase del estudio se realizaron un total de 30 cuestionarios, distribuidos en tres puntos muestrales donde más tarde se realizaría la encuesta: Zona Centro de Madrid, Moncloa y Getafe.

4. *Cuarta fase:* Encuesta. Ficha técnica de la muestra:

- Universo: Jóvenes de entre 14 y 17 años de la Comunidad Autónoma de Madrid que asisten a "botellones".
- Ámbito: El trabajo de campo se ha realizado en los siguientes municipios de la Comunidad de Madrid: Alcorcón, Leganés, Getafe, Boadilla del Monte, Pozuelo de Alarcón, Rivas Vaciamadrid y Madrid (Zonas de Aluche, Carabanchel y Vallecas, Argüelles y Moncloa, Alonso Martínez y aledaños, Malasaña y aledaños, Hortaleza y Ventas).
- Tamaño de la muestra: El tamaño de la muestra fue de 424 jóvenes que acudieron las tardes/noches del 1, 2, 8 y 9 de marzo a "botellones" en los 50 puntos de muestreo.
- Afijación: Proporcional, con la corrección que se especifica en el siguiente procedimiento de muestreo.

- Procedimiento de muestreo: Por conglomerados polietápico, estratificado por sexo y edad en función de la observación participante y la encuesta piloto, con selección de las unidades primarias de muestreo de forma aleatoria proporcional y de las unidades últimas por muestreo aleatorio simple.
- Error muestral: +/- 4,5% para el total de la población, con un nivel de confianza del 95,45%.

La recogida de datos se realizó mediante cuestionarios personales administrados por encuestadores.

2. CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA

2.1. Sexo y edad de los encuestados

Para comenzar, las tablas 1 y 2 muestran la distribución exacta de los 424 jóvenes encuestados en función de su sexo y edad.

Si bien una muestra representativa del conjunto de la población joven debiera haber incluido un mayor porcentaje de mujeres que de hombres, vemos que la muestra elegida no sigue este criterio, ya que durante la observación participante y la encuesta piloto se observó que la presencia de hombres en los "botellones" es superior a la de mujeres (si bien esta diferencia no es, en general, muy elevada).

TABLA 2.1. DISTRIBUCIÓN DE LOS ENCUESTADOS POR SEXO

SEXO	RECUENTO	%
Hombre	213	50,2
Mujer	211	49,8
Total	424	100,0

Elaboración propia

Igualmente, podemos destacar de esta distribución el mayor peso concedido a los jóvenes de 17 (45%) y 16 años (30%), seguidos por los de 15 (15,6%) y 14 (9,4%), ya que se observó que son los más mayores los que mayor presencia tienen en los "botellones".

TABLA 2.2. DISTRIBUCIÓN DE LOS ENCUESTADOS POR EDAD

EDAD	RECUENTO	%
14 años	40	9,4
15 años	66	15,6
16 años	127	30,3
17 años	191	45,0
Total	424	100,0

Elaboración propia

2.2. Unidades familiares

Si bien la mayoría de los jóvenes encuestados, el 84,2%, vive con sus padres, debemos destacar que el 14,1% lo hace en familias monoparentales.

TABLA 2.3. CON QUIÉN VIVEN

PERSONAS	RECUENTO	%
Con mis padres	357	84,2
Con mi madre	48	11,3
Con mi padre	12	2,8
Con un tutor/otros familiares	4	0,9
Con algún hermano	3	0,7
Total	424	100,0

Elaboración propia

Podemos destacar que de entre los que viven sólo con uno de sus progenitores, la mayoría lo hacen con su madre (11,3%) y no con su padre (2,8%). El motivo principal de la existencia de las familias monoparentales es el divorcio o separación (en el 73,3% de los casos), quedando en segundo lugar, con mucha menor importancia, el fallecimiento de uno de los progenitores.

TABLA 2.4. MOTIVOS DE VIVIR CON UNO SÓLO DE LOS PROGENITORES

	RECUENTO	%
Mis padres se han separado/divorciado	44	73,3
Uno de ellos ha fallecido	10	16,7
Padre/madre soltero/a	3	5,0
Otros	2	3,3
Ns/Nc	1	1,7
Total	60	100,0

Elaboración propia

2.3. Clase social

La clase social no ha sido preguntada directamente a los encuestados (lo cual podría haber relativizado los resultados), sino que ha sido calculada a partir de los estudios y la profesión actual del sustentador principal del hogar, obteniéndose así resultados más fiables.

La mayoría de los jóvenes (41,5%) pertenecen a una clase social media alta o alta. En segundo lugar, un 36,1% de los encuestados se encuadran en una clase social media-media, mientras que sólo el 1,4% se sitúa en una clase social baja.

En esta variable debemos tener en cuenta el alto índice de no respuesta (9,4%), si bien éste no afecta al predominio de unos estratos sociales sobre otros.

TABLA 2.5. CLASE SOCIAL

CLASE SOCIAL	RECUENTO	%
Alta	97	22,9
Media Alta	79	18,6
Media Media	153	36,1
Media Baja	49	11,6
Baja	6	1,4
No contesta	40	9,4
Total	424	100,0

Elaboración propia

2.4. Actividad principal desarrollada

Para finalizar con este apartado, vamos a ver qué actividades desarrollan los jóvenes encuestados.

La mayoría de ellos, más del 78%, se dedican exclusivamente a estudiar. Si a este 78,3% unimos el 5% que estudia y realiza trabajos esporádicos y el 3,3% que estudia y trabaja los fines de semana, vemos que un 86,5% tiene en los estudios su actividad principal.

Muy distanciado se encuentran el 6,8% de jóvenes que se dedican a estudiar y trabajar y el 6,4% que se dedica únicamente a trabajar.

TABLA 2.6. ACTIVIDAD DESARROLLADA

ACTIVIDAD DESARROLLADA	RECUENTO	%
Estudio y trabajo	29	6,8
Estudio y trabajo los fines de semana	14	3,3
Estudio y realizo trabajos esporádicos	21	5,0
Sólo estudio	332	78,3
Sólo trabajo	27	6,4
Ns/Nc	1	0,2
Total	424	100,0

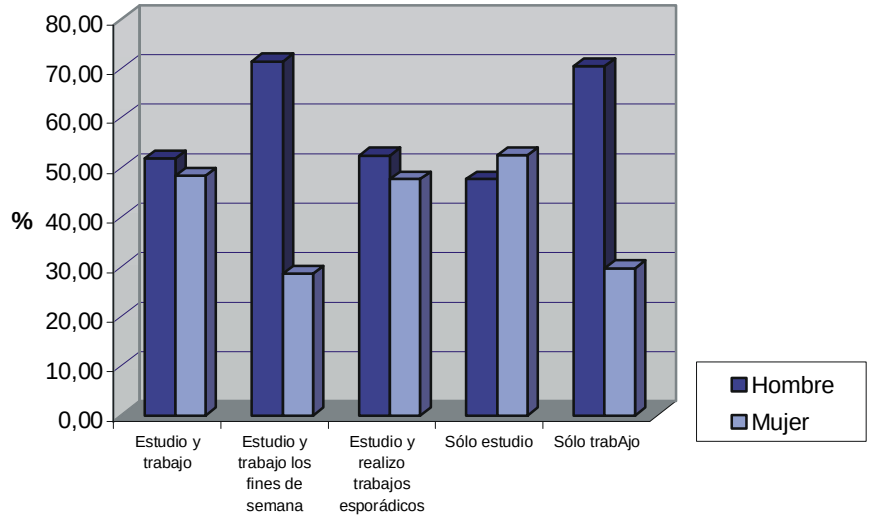
Elaboración propia

Las diferencias de actividad de los jóvenes por edad no es relevante. Teniendo en cuenta que los menores de 16 años no pueden trabajar, son, lógicamente, los más mayores los que realizan actividades laborales de modo habitual.

Sin embargo, teniendo en cuenta el sexo de los encuestados, vemos que son fundamentalmente los hombres los que trabajan, siendo más las mujeres que se dedican exclusivamente a estudiar.

Las diferencias se acentúan en los casos de estudiar y trabajar los fines de semana (71,4% frente a 28,6%) y cuando hablamos de trabajar exclusivamente (70,4% frente a 29,6%).

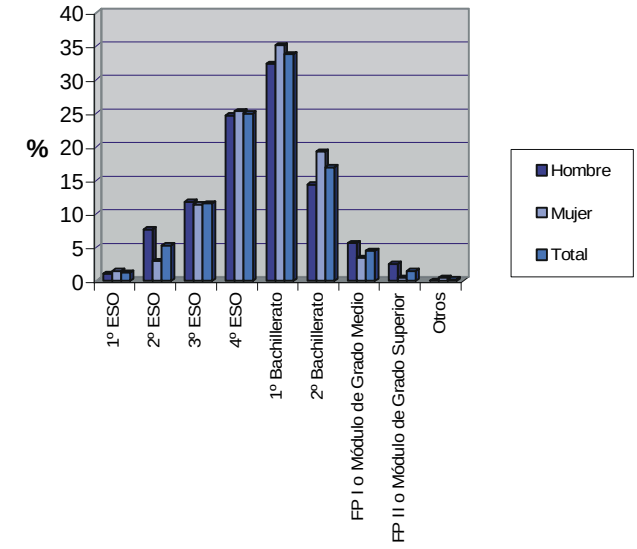
GRÁFICO 2.1. ACTIVIDADES DESARROLLADAS POR SEXOS



Elaboración propia

Una vez terminada la Educación Secundaria Obligatoria, la mayoría de los jóvenes estudian Bachillerato. En el gráfico 2 podemos ver, sin embargo, que el Bachillerato es una opción elegida más entre las chicas, mientras la Formación Profesional es una opción escogida principalmente por los chicos.

GRÁFICO 2.2. ESTUDIOS REALIZADOS POR SEXOS



Elaboración propia

3. OCIO Y TIEMPO LIBRE

A lo largo de este capítulo vamos a ir analizando cómo pasan los jóvenes su tiempo libre, considerando los diversos componentes del ocio (actividades, compañía, reparto del tiempo, etc.).

3.1. Distribución del Tiempo Libre

Para comenzar, la tabla 7 muestra la frecuencia con que los encuestados dedican su tiempo libre durante los fines de semana a distintas actividades.

TABLA 3.1. FRECUENCIA DE REALIZACIÓN DE ACTIVIDADES EL FIN DE SEMANA (%)

ACTIVIDADES	Los 3 días del fin de de semana	Los 2 días del fin de de semana	Sólo 1 día del fin de de semana	Al menos 1 vez al mes	Al menos 1 vez al año	Nunca	Ns/Nc
Ir al cine/teatro	0,2	1,4	16,7	**54,5**	13,4	12,0	1,7
Ir de bares/pubs	10,4	**45,3**	20,3	11,1	2,8	8,7	1,4
Ir a fiestas/discotecas	7,1	19,1	**29,0**	20,5	7,8	14,6	1,9
Ir de "botellón"	10,1	**50,0**	**29,2**	9,9	0,7	0,0	0
Hacer deporte	9,7	14,9	20,0	23,8	8,3	22,2	1,2
Ir al campo/de excursión	0,7	0,9	2,1	**26,9**	**39,4**	28,5	1,4
Viajar	0,2	0,0	1,2	15,6	**70,3**	11,3	1,4
Ir a conciertos	0,0	0,5	1,2	17,9	**42,0**	36,1	2,4
Asistir a encuentros deportivos	0,5	1,7	10,1	14,9	21,5	**50,2**	1,2
Leer libros/periódicos	18,6	7,8	14,4	29,2	10,8	16,3	2,8
Jugar al ordenador/consola/internet	37,5	13,2	15,1	8,7	1,4	23,3	0,7
Ver la televisión	**79,7**	9,2	4,2	1,9	0,2	3,1	1,7
Estar charlando en la calle/parque	**63,4**	**25,5**	6,6	2,6	0,0	0,7	1,2
Escuchar música	**82,3**	10,1	4,2	1,7	0,0	0,7	0,9
Ir a casa de algún amigo o a la tuya	13,4	19,3	**25,9**	**29,2**	2,6	9,0	0,5
Consumir drogas	9,0	12,3	11,6	13,7	5,7	**47,4**	0,5
Jugar a juegos de mesa (ajedrez, rol...)	0,7	1,2	5,4	22,9	13,9	**52,1**	3,8
Otros	0,9	0,5	0,0	0,9	0,0	0,0	97,6

Elaboración propia

Como vemos, escuchar música (96,6%), charlar en la calle/parque (95,5%), ver la televisión (93,1%), ir de "botellón" (89,3%), ir de bares/pubs (76%), jugar con el ordenador o consola (65,8%), ir a casa de algún amigo o a la propia (58,6%) e ir a fiestas/discotecas (55,2%) son las actividades realizadas por la mayoría de los jóvenes todos los fines de semana. Conviene también destacar en este punto que el 32,9% de los encuestados reconocen consumir drogas todos los fines de semana.

De los jóvenes que dedican parte de su tiempo libre todos los fines de semana a estas actividades, vemos que la mayoría dedican tiempo los tres días del fin de semana a escuchar música, ver la televisión y charlar en la calle/parque, dos días a ir de "botellón y de bares/pubs, así como a consumir drogas, y sólo un día del fin de semana a ir a fiestas/discotecas o a casas de amigos o a la propia.

Frente a estas actividades hay otras que también la mayoría de los jóvenes realizan durante su tiempo libre los fines de semana, si bien con una frecuencia mucho menor. En este grupo podemos destacar viajar (85,9%), ir al cine/teatro (67,9%), ir al campo/de excursión (66,3%) y asistir a conciertos (59,9%).

Por último, podemos destacar los juegos de mesa y la asistencia a encuentros deportivos como las actividades menos realizadas por parte de los jóvenes en su tiempo libre.

Como muestra la tabla, lo más habitual es escuchar música, ver la televisión, charlar en la calle/parque y jugar con el ordenador/consola los tres días del fin de semana. Todas estas actividades suelen realizarse en solitario, a excepción de charlar en la calle/parque, actividad que suele llevarse a cabo con amigos.

Ir de "botellón" y de bares/pubs son actividades a las cuales, a diferencia de las anteriores, los jóvenes suelen dedicarse dos días del fin de semana, mayoritariamente en compañía de sus amigos. También con los amigos van los encuestados a alguna casa y a fiestas y discotecas, si bien la frecuencia habitual es menor.

El consumo de drogas también suele realizarse acompañado de amigos. Si bien lo más habitual es realizarlo mensualmente, hay que destacar también que muchos jóvenes consumen 1 ó 2 días del fin de semana.

TABLA 3.2. FRECUENCIA Y COMPAÑÍA EN LA REALIZACIÓN DE ACTIVIDADES EL FIN DE SEMANA (%)

	Los 3 días del fin de semana	Los 2 días del fin de semana	Sólo 1 día del fin de semana	Al menos 1 vez al mes	Al menos 1 vez al año	Nunca
ESCUCHAR MÚSICA *Recuento:*	349	43	18	7	0	3
Solo	78,8	60,5	83,3	71,4		
Con amigos	19,2	30,2	11,1	28,6		
Con algún familliar	1,7	4,7				
Con mi pareja		4,7	5,6			
Otros	0,3					
CHARLAR EN LA CALLE/PARQUE *Rec.:*	269	108	28	11	0	3
Solo	6,3	0,9				
Con amigos	85,5	97,2	92,9	90,9		
Con algún familliar	4,1		3,6			
Con mi pareja	3,7	1,9	3,6	9,1		
Otros	0,4					
VER LA TELEVISIÓN *Recuento:*	338	39	18	8	1	13
Solo	72,8	66,7	55,6	62,5	100,0	
Con amigos	3,8		5,6			
Con algún familliar	21,0	30,8	38,9	37,5		
Otros	2,4	2,6				
IR DE "BOTELLÓN" *Recuento:*	43	212	124	42	3	0
Solo		0,9	1,6	4,8		
Con amigos	100,0	97,6	96,0	92,9	100,0	
Con algún familliar		0,5	1,6	2,4		
Con mi pareja		0,9	0,8			
IR DE BARES/PUBS *Recuento:*	44	192	86	47	12	37
Solo	4,5	0,5				
Con amigos	93,2	94,3	98,8	95,7	100,0	
Con algún familliar		1,0				
Con mi pareja	2,3	4,2	1,2	4,3		
JUGAR CON ORDENADOR/CONSOLA *Rec.:*	159	56	64	37	6	99
Solo	88,7	82,1	79,7	86,5	66,7	
Con amigos	10,1	17,9	17,2	10,8	33,3	
Con algún familliar	1,3		3,1	2,7		
IR A ALGUNA CASA *Recuento:*	57	82	110	124	11	38
Solo	22,8	6,1	10,0	2,4		
Con amigos	75,4	87,8	86,4	89,5	100,0	
Con algún familliar	1,8	1,2	3,6			
Con mi pareja		4,9		8,1		
IR A FIESTAS/DISCOTECAS *Rec.:*	30	81	123	87	33	62
Solo	3,3		0,8		3,0	
Con amigos	93,3	97,5	95,1	93,1	93,9	
Con algún familliar				2,3		
Con mi pareja	3,3	2,5	4,1	4,6	3,0	
CONSUMIR DROGAS *Recuento:*	38	52	49	58	24	201
Solo	7,9	3,8	6,1	6,9		
Con amigos	92,1	96,2	91,8	82,8	100,0	
Con algún familliar				3,4		
Con mi pareja			2,0	6,9		

Elaboración propia

En su tiempo libre considerado globalmente, no sólo el del fin de semana, la mayoría de los jóvenes encuestados participan poco en actividades culturales, asociaciones o actividades deportivas. Aún así,

existe una gran diferencia entre la participación en actividades deportivas (a las que son más los jóvenes que dedican su tiempo) y en el resto de las actividades.

Así, mientras un 39,8% de los jóvenes encuestados dedican bastante o mucho tiempo a practicar deporte, un 13,9% lo dedican a participar en actividades culturales y sólo un 9,7% a participar en asociaciones de todo tipo.

TABLA 3.3. PARTICIPACIÓN EN ACTIVIDADES

TIEMPO DEDICADO	RECUENTO	%
Actividades culturales		
Nada	210	49,5
Poco	155	36,6
Bastante	46	10,8
Mucho	13	3,1
Total	424	100,0
Asociaciones		
Nada	299	70,5
Poco	84	19,8
Bastante	31	7,3
Mucho	10	2,4
Total	424	100,0
Actividades deportivas		
Nada	114	26,9
Poco	141	33,3
Bastante	110	25,9
Mucho	59	13,9
Total	424	100,0

Elaboración propia

Podemos apreciar que las mujeres participan más en actividades culturales que los hombres. Un 18,9 % de las encuestadas dedican bastante o mucho tiempo a realizar estas actividades, mientras que sólo un 8,9% de los encuestados hace lo mismo.

Por el contrario, son los hombres los que dedican más tiempo a la participación en actividades deportivas (el 50,3% de los hombres frente al 29,4% de mujeres dedican bastante o mucho tiempo) y en asociaciones (12,7% frente a 6,6%).

Si analizamos la participación en actividades según la edad de los encuestados, son los más pequeños (14 y 15 años) los que más tiempo dedican a la realización de actividades, independientemente de si éstas son culturales, asociativas o deportivas.

En las actividades deportivas es donde mayor diferencia existe. Mientras un 53,8% de los jóvenes de 14 y 15 años les dedican bastante o mucho tiempo, sólo un 35,3% de los jóvenes de 16 y 17 años hacen lo mismo.

TABLA 3.4. PARTICIPACIÓN EN ACTIVIDADES POR SEXOS

TIEMPO DEDICADO	HOMBRES	MUJERES	TOTAL
Actividades culturales			
Nada	52,6	46,5	49,5
Poco	38,5	34,6	36,6
Bastante	6,1	15,6	10,9
Mucho	2,8	3,3	3,1
Asociaciones			
Nada	69,5	71,6	70,5
Poco	17,8	21,8	19,8
Bastante	9,9	4,7	7,3
Mucho	2,8	1,9	2,4
Actividades deportivas			
Nada	16,4	37,4	26,9
Poco	33,3	33,2	33,3
Bastante	31,5	20,4	28,9
Mucho	18,8	9,0	13,9

Elaboración propia

TABLA 3.5. PARTICIPACIÓN EN ACTIVIDADES POR EDAD

TIEMPO DEDICADO	14-15 AÑOS	16-17 AÑOS	TOTAL
Actividades culturales			
Nada	47,2	50,3	49,5
Poco	38,7	35,8	36,6
Bastante	11,3	10,7	10,9
Mucho	2,8	3,1	3,1
Asociaciones			
Nada	68,9	71,1	70,5
Poco	18,9	20,10	19,8
Bastante	10,4	6,3	7,3
Mucho	1,9	2,50	2,4
Actividades deportivas			
Nada	15,1	30,8	26,9
Poco	31,1	34,0	33,3
Bastante	41,5	20,8	28,9
Mucho	12,3	14,5	13,9

Elaboración propia

3.2. Los amigos

Los amigos del Instituto/Colegio son los preferidos por los jóvenes para quedar (90,3%), seguidos por los amigos del barrio (80,7%). Los amigos conocidos en un "botellón" y otros amigos son elegidos en ter-

cer y cuarto lugar, muy distanciados de los anteriores, por un 39,2% y un 12,3% de los encuestados respectivamente.

Sin embargo, durante el fin de semana los amigos conocidos en un "botellón" son los elegidos mayoritariamente (por un 29,7%) para quedar. Esto es aún más sorprendente si tenemos en cuenta que el 59,9% de los encuestados declara no quedar nunca con este tipo de amigos.

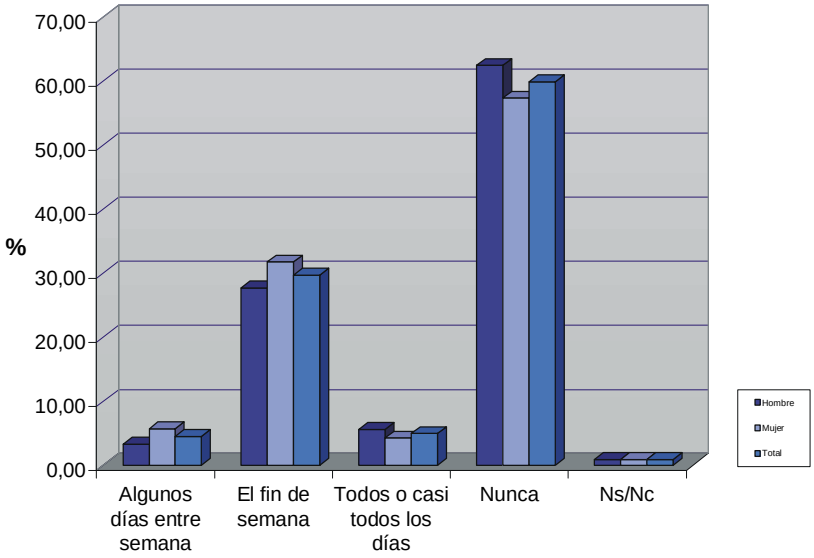
TABLA 3.6. FRECUENCIA CON QUE QUEDAN CON DIFERENTES AMIGOS

FRECUENCIA SEGÚN TIPOLOGÍA DE AMIGOS	RECUENTO	%
Amigos del Instituto/Colegio		
Todos o casi todos los días	163	38,4
Algunos días entre semana	120	28,3
El fin de semana	100	23,6
Nunca	40	9,4
Ns/Nc	1	0,2
Total	424	100,0
Amigos del Barrio		
Todos o casi todos los días	155	36,6
Algunos días entre semana	66	15,6
El fin de semana	121	28,5
Nunca	80	18,9
Ns/Nc	2	0,5
Total	424	100,0
Amigos conocidos en un "botellón"		
Todos o casi todos los días	21	5,0
Algunos días entre semana	19	4,5
El fin de semana	126	29,7
Nunca	254	59,9
Ns/Nc	4	0,9
Total	424	100,0
Otros amigos		
Todos o casi todos los días	10	2,4
Algunos días entre semana	22	5,2
El fin de semana	20	4,7
Nunca	358	84,4
Ns/Nc	14	3,3
Total	424	100,0

Elaboración propia

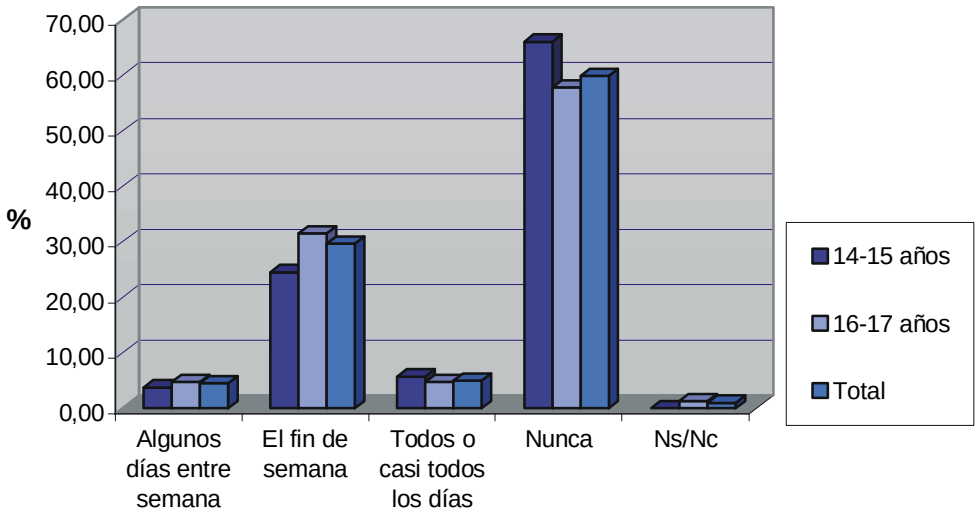
No existen grandes diferencias en función del sexo y la edad en la frecuencia con que los jóvenes quedan con distintos tipos de amigos, sin embargo se aprecia una tendencia a que las mujeres y los jóvenes de mayor edad quedan más con amigos conocidos en un "botellón".

GRÁFICO 3.1. FRECUENCIA CON QUE QUEDAN CON AMIGOS CONOCIDOS EN UN "BOTELLÓN" POR SEXOS



Elaboración propia

GRÁFICO 3.2. FRECUENCIA CON QUE QUEDAN CON AMIGOS CONOCIDOS EN UN "BOTELLÓN" POR EDAD



Elaboración propia

3.3. Horarios de vuelta a casa los fines de semana

Como podemos ver, las franjas horarias comprendidas entre las 23,00 y las 03,00 horas son las más habituales como referencia para la vuelta a casa de los jóvenes.

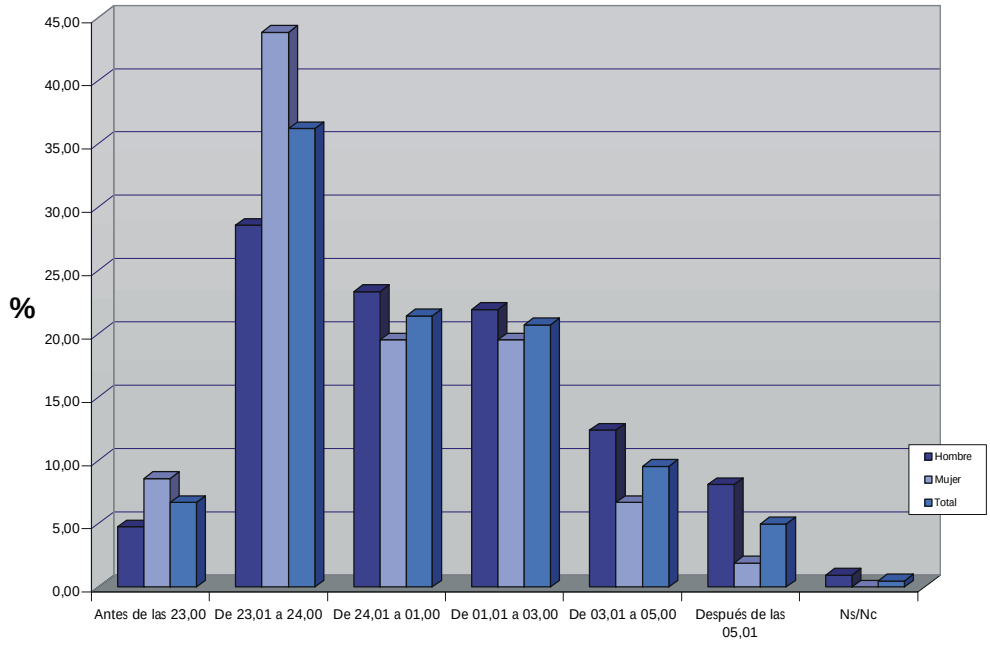
TABLA 3.7. HORARIO DE LLEGADA A CASA LOS FINES DE SEMANA

HORARIO DE LLEGADA	RECUENTO	%
Antes de las 23,00	28	6,6
De 23,01 a 24,00	152	35,8
De 24,01 a 01,00	90	21,2
De 01,01 a 03,00	87	20,5
De 03,01 a 05,00	40	9,4
Después de las 05,01	21	5,0
Ns/Nc	6	1,4
Total	424	100,0

Elaboración propia

Sin embargo, estos horarios varían en función del sexo y la edad de los adolescentes, por lo que a continuación vamos a ver estas diferencias.

GRÁFICO 3.3. HORARIO DE LLEGADA LOS FINES DE SEMANA POR SEXOS

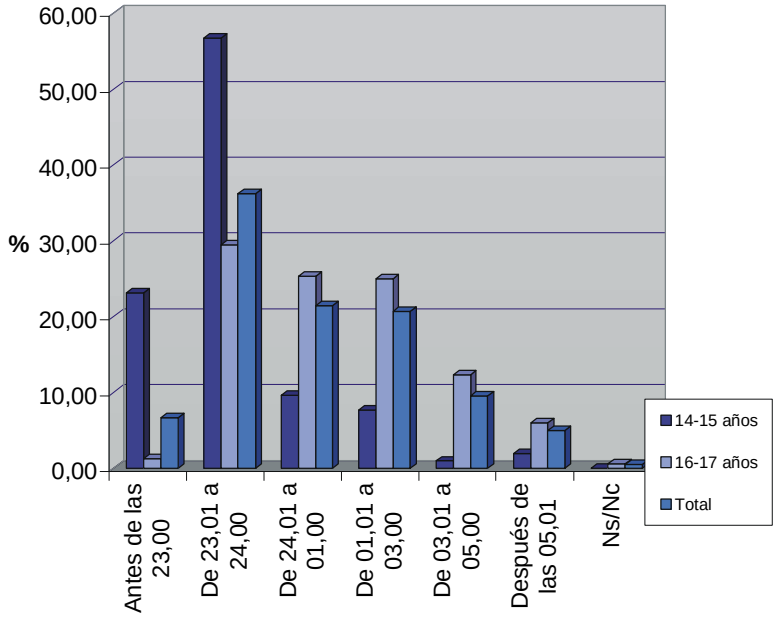


Elaboración propia

Como puede verse en este gráfico, los hombres suelen llegar a sus casas más tarde los fines de semana que las mujeres.

Más del 50% de las mujeres vuelven a sus casas antes de las 24,00 horas, regresando después de las 03,00 horas sólo un 8,57%. Por el contrario, sólo un 33,33% de los jóvenes regresan a casa antes de las 24,00 horas, mientras que un 21,43% lo hacen después de las 03,00 horas.

GRÁFICO 3.4. HORARIO DE LLEGADA LOS FINES DE SEMANA POR EDAD



Elaboración propia

Como muestra el Gráfico 6, los encuestados de 16 y 17 años regresan a sus casas más tarde que los de 14 y 15 años.

Casi el 80% de los jóvenes de 14 y 15 años regresan a sus casas antes de las 24,00 horas, frente a un 30,7% de los jóvenes de 16 y 17 años. La mayoría de éstos últimos lo hacen entre las 24,00 y las 03,00 horas (50,32%), frente al 17,31% de jóvenes de 14 y 15 años que regresan en esta franja horaria.

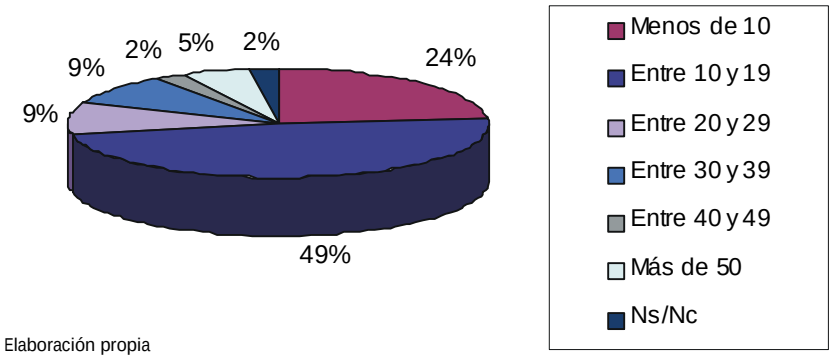
Por último, debemos destacar que el 2,88% de los jóvenes de 14 y 15 años regresan a su casa después de las 03,00 horas. Si bien el porcentaje es menor que en el caso de jóvenes de 16 y 17 años (18,98%) parece importante tenerlo en cuenta.

3.4. Dinero disponible

Los jóvenes disponen, por término medio, de 17,7 € semanalmente. Sin embargo, como resultado de la existencia de una desviación típica elevada (13,81), vemos en el siguiente gráfico que hay un porcentaje elevado de jóvenes que cuentan, semanalmente, con cantidades de dinero muy superiores a la media. Podemos destacar, en este sentido, que el 7% de jóvenes que disponen de más de 40 € a la semana para sus gastos.

En términos generales, podemos ver que los chicos suelen disponer de más dinero que las chicas (19,7 € frente a 15,8 €), y que según van creciendo, los jóvenes disponen de mayor cantidad de dinero. En este sentido, vemos que la cantidad media de dinero manejado por los jóvenes de 16 años es ligeramente inferior a la manejada por los de 15, no obstante debemos considerar que la desviación típica de éstos últimos es mucho más elevada, ya que algunos valores extremos han elevado la media para el conjunto.

GRÁFICO 3.5. DINERO DISPONIBLE SEMANALMENTE



Elaboración propia

TABLA 3.8. DINERO DISPONIBLE POR SEXO

SEXO	MEDIA
Hombre	19,7
Mujer	15,8
Total	17,7

Elaboración propia

TABLA 3.9. DINERO DISPONIBLE POR EDAD

EDAD	MEDIA
14 años	11,0
15 años	15,7
16 años	15,3
17 años	21,5
Total	17,7

Elaboración propia

3.5. Satisfacción con el ocio y el tiempo libre

La satisfacción respecto de su tiempo libre por parte de los jóvenes es alta. En una escala de 1 a 10 (en la que 1 es totalmente insatisfecho y 10 totalmente satisfecho), la satisfacción media se sitúa en un 8,1.

Analizando el grado de satisfacción por sexo, vemos que los hombres están, en general, más satisfechos con su tiempo libre que las mujeres.

TABLA 3.10. VALORACIÓN DEL GRADO DE SATISFACCIÓN RESPECTO AL TIEMPO LIBRE POR SEXO Y EDAD

SEXO	EDAD	MEDIA	DESV. TÍP.
Hombre	14 años	8,6	1,1
	15 años	8,5	1,3
	16 años	8,2	1,4
	17 años	8,2	1,6
	Total	8,3	1,5
Mujer	14 años	8,2	1,8
	15 años	8,3	1,3
	16 años	8,1	1,5
	17 años	7,8	2,1
	Total	8,0	1,8
Total	14 años	8,4	1,5
	15 años	8,4	1,3
	16 años	8,1	1,4
	17 años	8,0	1,9
	Total	8,1	1,6

Elaboración propia

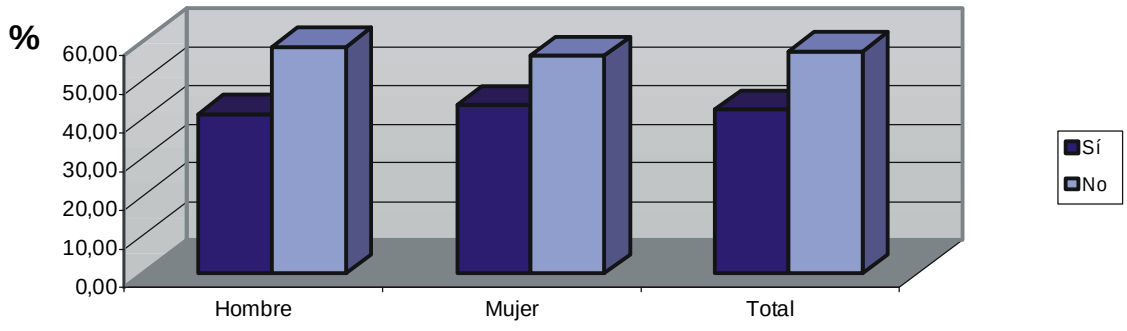
Por edades podemos observar una disminución del grado medio de satisfacción conforme el joven es más mayor.

4. DESCRIPCIÓN DEL BOTELLÓN

4.1. Planificación del "botellón"

En la población entrevistada, el 57,55% afirma no hacer planes acerca del "botellón" durante la semana. Entre hombres y mujeres apenas existen diferencias, puesto que un 58,69% de los hombres y un 56,4% de las mujeres no hace planes durante la semana para realizar el "botellón".

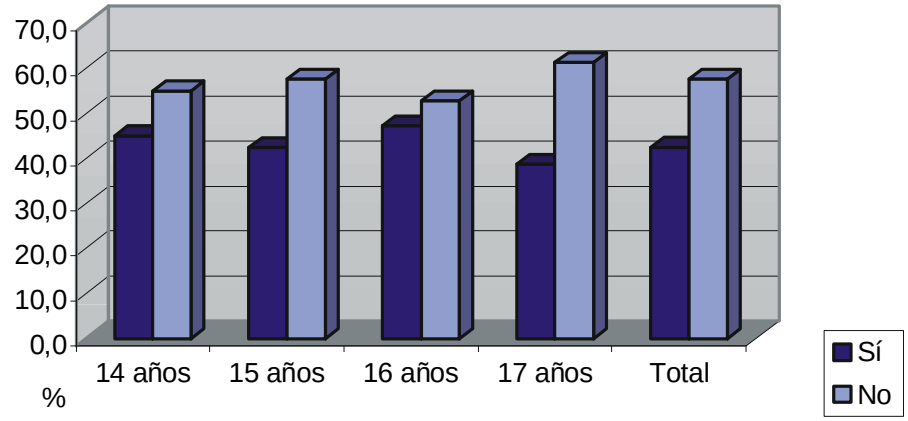
GRÁFICO 4.1. PLANIFICACIÓN DEL "BOTELLÓN" POR SEXOS



Elaboración propia

En la distribución por edades, la tendencia de no hacer planes durante la semana para realizar el "botellón" observada en la distribución por sexos, se confirma para todos los grupos de edad, destacando el grupo de los más mayores (17 años) como los que menos piensan en el "botellón" durante la semana.

GRÁFICO 4.2. PLANIFICACIÓN DEL "BOTELLÓN" POR EDAD



Elaboración propia

Se planteó la hipótesis de trabajo según la cual existirían diferencias significativas entre los consumos medios de bebidas alcohólicas en función de la realización o no de planes sobre el "botellón" unos días antes del fin de semana. Sin embargo, tras la realización de las pruebas estadísticas necesarias podemos afirmar que no existe relación significativa entre ambas variables.

TABLA 4.1. CONSUMO MEDIO DE BEBIDAS ALCOHÓLICAS EN FUNCIÓN DE LA PLANIFICACIÓN DEL ""BOTELLÓN"

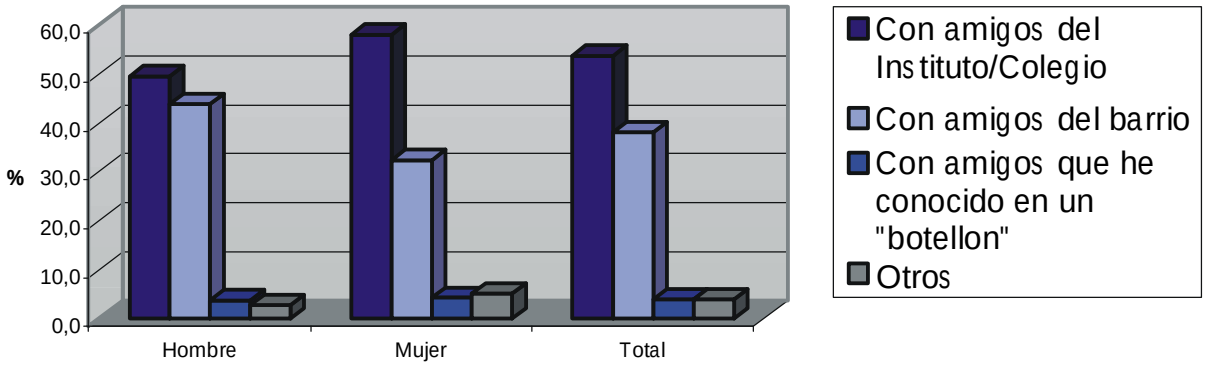
Bebidas	Hacer planes sobre el "botellón"		
	Sí	No	Total
Vino/champán	2,6	2,2	2,5
Calimocho	5,2	4,7	4,9
Cerveza	3,1	3,7	3,4
Vermut/Biter con alcohol	2,9	3,4	3,1
Licor de Frutas	1,8	1,4	1,6
Licor fuerte	2,3	2,4	2,4
Combinados	3,8	3,6	3,7
Sidra	1,8	2,5	2,3

Elaboración propia

42. El grupo de amigos

En la población entrevistada prevalecen los amigos del colegio o instituto (53,8%) y los amigos del barrio (38,2%) como grupos preferidos para hacer los "botellones". Las mujeres se decantan algo más por los amigos del colegio (58,1%) que los hombres (49,5%), mientras que éstos hacen "botellones" con amigos del barrio en mayor proporción (43,9%) que las mujeres (32,4%).

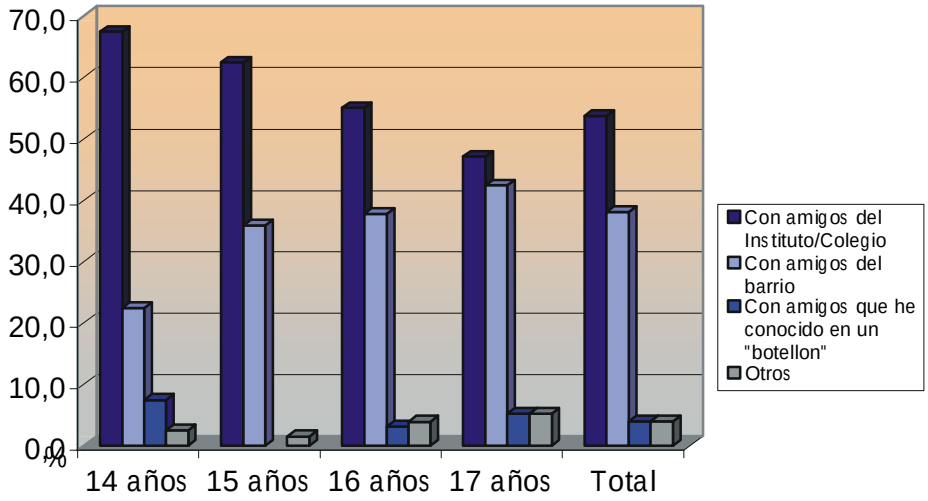
GRÁFICO 4.3. ACOMPAÑANTES EN EL "BOTELLÓN" POR SEXO



Elaboración propia

Como se puede observar, aún prevaleciendo los amigos del instituto, cuanto más jóvenes son los entrevistados más hacen "botellones" con amigos del instituto (67,5% en los 14 años), mientras que, según aumenta la edad del entrevistado aumenta el porcentaje (42,4% en los 17 años) de aquéllos que hacen el "botellón" con los amigos del barrio, hasta casi equilibrarse con los amigos del instituto.

GRÁFICO 4.4. ACOMPAÑANTES EN EL "BOTELLÓN" POR EDAD



Elaboración propia

En cuanto al tamaño de los grupos, el número medio de personas en un grupo que acude al "botellón" es de 13 personas. Cuando el entrevistado es un hombre, el tamaño medio es de 14 personas, mientras que cuando el entrevistado pertenece al sexo femenino, el tamaño permanece en 13. Si analizamos la composición de los grupos por sexos, en el caso de los hombres entrevistados el número medio es de 8 de chicos, mientras que el número medio es de 6 de chicas. En el caso de las mujeres el número medio en ambos casos es de 6 chicos/as. En este aspecto, la lectura más importante es que existe una tendencia más clara a la existencia de grupos únicamente masculinos y además que hay más presencia masculina en general.

TABLA 4.2. COMPOSICIÓN DE LOS GRUPOS DEL "BOTELLÓN" POR SEXOS

	TAMAÑO MEDIO		
	Hombre	**Mujer**	**Total**
¿Cuántos amigos (chicos) soléis ir de "botellón"?	8	7	7
¿Cuántos amigas (chicas) soléis ir de "botellón"?	6	6	6
¿Cuántos amigo/as (total) soléis ir de "botellón"?	14	13	13

Elaboración propia

Si observamos la composición de los grupos por edades, vemos que los grupos más numerosos son los pertenecientes a los 15 y 16 años. Como ya hemos señalado, existe una mayor presencia masculina, destacando este punto sobre todo en el grupo de jóvenes de 15 años.

TABLA 4.3. COMPOSICIÓN DE LOS GRUPOS DEL "BOTELLÓN" POR EDAD

	TAMAÑO MEDIO				
	14	**15**	**16**	**17**	**Total**
¿Cuántos amigos (chicos) soléis ir de "botellón"?	7	8	7	7	7
¿Cuántos amigas (chicas) soléis ir de "botellón"?	6	6	6	6	6
¿Cuántos amigo/as (total) soléis ir de "botellón"?	13	14	14	13	13

Elaboración propia

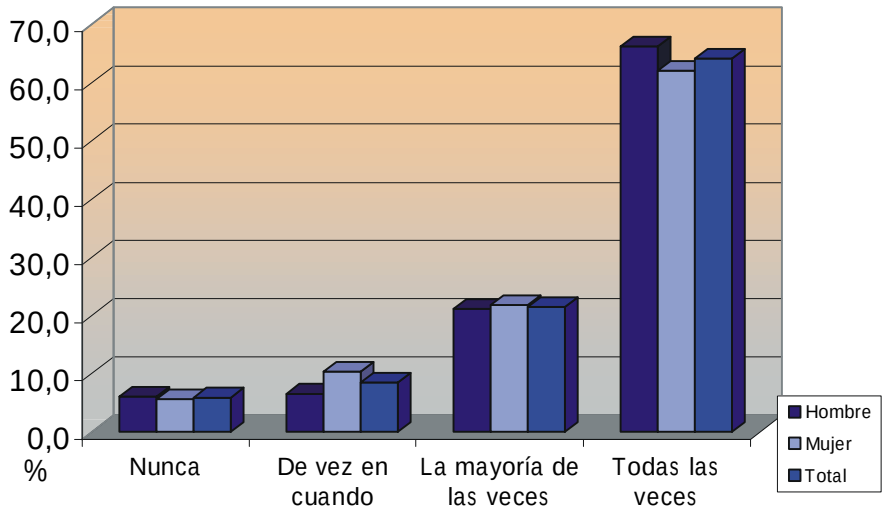
4.3. Consumo de sustancias en el "botellón"

4.3.1. *Consumo de alcohol*

Analizando el gráfico 12, se puede destacar que casi un tercio de los entrevistados (64,2%) consume alcohol todas las veces que va de "botellón". En el caso de los hombres este porcentaje se eleva hasta el 66,2, mientras que entre las mujeres el 62,1% consume alcohol todas las veces. Si a este hecho añadimos que un 21,5% de los entrevistados lo consume la mayoría de las veces, se evidencia que la inmensa mayoría de los entrevistados (85,7%) consume alcohol habitualmente en el "botellón", hecho que no resulta extraño ya que hablamos de un fenómeno que se centra en consumo de alcohol.

En este caso, sí es importante señalar que un 5,9% de los entrevistados afirma no consumir alcohol nunca, y un 8,5% sólo lo hace de vez en cuando.

GRÁFICO 4.5. FRECUENCIA DE CONSUMO DEL ALCOHOL EN EL "BOTELLÓN" POR SEXOS



Elaboración propia

En la tabla 20 se observa que según aumenta la edad, aumenta el porcentaje de los que beben alcohol todas las veces en el "botellón", ya que tres de cada cuatro adolescentes de 17 años que acuden al "botellón" siempre consumen alcohol durante el mismo, mientras que este consumo tan habitual es realizado por menos de dos de cada cuatro adolescentes de 14 años.

TABLA 4.4. FRECUENCIA DE CONSUMO DE ALCOHOL EN EL "BOTELLÓN" POR EDAD

	Edad				
	14	**15**	**16**	**17**	**Total**
Nunca	5,0	9,1	7,1	4,2	5,9
De vez en cuando	20,0	15,2	7,1	4,7	8,5
La mayoría de las veces	30,0	28,8	25,2	14,7	21,5
Todas las veces	45,0	47,0	60,6	76,4	64,2

Elaboración propia

Las bebidas más consumidas son, por este orden, el calimocho (vino con coca-cola), los combinados y la cerveza. En la tabla 20 podemos ver que las mujeres consumen más bebidas como los licores, el vino o champán, vermut/biter con alcohol y sidra, mientras que el consumo de cerveza es mayor en los hombres, así como el de combinados, si bien en este último caso la diferencia no es muy significativa.

Por edades, a los 14 años se consume mayoritariamente calimocho (84,2%), consumo que desciende según aumenta la edad hasta los 17 años (62,8%). El consumo de combinados, realizado por un 28,9% de los jóvenes a los 14 años, aumenta hasta ser consumidos por un 74,9% a los 17 años. La cerveza también aumenta su consumo de un 31,6% a los 14 años hasta un 48,1% a los 17 años. Posiblemente, el aumento del consumo de combinados se deba a una imitación de las conductas de los jóvenes mayores de edad.

TABLA 4.5. CONSUMO DE BEBIDAS ALCOHÓLICAS EN EL "BOTELLÓN" POR SEXOS

	Sexo		
	Hombre	**Mujer**	**Total**
Consumo de vino/Champán	4,0	8,0	6,0
Consumo de Calimocho	69,7	69,3	69,5
Consumo de Cerveza	49,3	35,7	42,5
Consumo de Vermut/biter con alcohol	3,0	7,5	5,3
Consumo de Licor de frutas	7,0	16,1	11,5
Consumo de Licor fuerte	11,9	18,1	15,0
Consumo de Combinado (Licor fuerte + refresco)	63,2	60,8	62,0
Consumo de Sidra	4,0	8,5	6,3
Consumo de otras bebidas alcohólicas	1,5	3,0	2,3

Elaboración propia

TABLA 4.6. CONSUMO DE BEBIDAS ALCOHÓLICAS EN EL "BOTELLÓN" POR EDAD

	14 años	**15 años**	**16 años**	**17 años**	**Total**
Consumo de vino/Champán	2,6	10,0	4,2	6,6	6,0
Consumo de Calimocho	84,2	83,3	68,1	62,8	69,5
Consumo de Cerveza	31,6	38,3	39,5	48,1	42,5
Consumo de Vermut/biter con alcohol	5,3	8,3	5,0	4,4	5,3
Consumo de Licor de frutas	7,9	25,0	10,9	8,2	11,5
Consumo de Licor fuerte	13,2	15,0	16,0	14,8	15,0
Consumo de Combinados	28,9	38,3	64,7	74,9	62,0
Consumo de Sidra	2,6	10,0	2,5	8,2	6,3
Consumo de Otras bebidas	0,0	5,0	1,7	2,2	2,3

Elaboración propia

En general, las bebidas en las que se observan los consumos medios (medidos en vasos) más elevados son el calimocho, los combinados y la cerveza.

En el consumo medio en función del sexo se aprecia, en la mayoría de las bebidas alcohólicas, un consumo medio más elevado por parte de los hombres.

Como se puede ver en la tabla 4.7, el consumo de calimocho, cerveza, sidra, licores fuertes y licores de frutas aumenta en función de la edad, mientras que el de combinados sube de los 14 a los 15 años, desciende a los 16 años y vuelve a elevarse ligeramente a los 17 años respecto a los jóvenes de 16 años. Sin embargo, no podemos olvidar que los datos aquí expuestos se refieren exclusivamente al consumo en el "botellón". Así, este hecho puede explicarse porque en los grupos de mayor edad se da la circunstancia de que tienen posibilidades de "colarse" en pubs y discotecas después de terminar el "botellón", debiendo controlar por una parte el consumo y desplazando este consumo a estos locales.

TABLA 4.7. CONSUMO MEDIO DE BEBIDAS ALCOHÓLICAS EN EL "BOTELLÓN" POR SEXOS

Bebida	Nº medio de vasos		
	Hombre	Mujer	Total
Vino/champán	3,3	2,0	2,5
Calimocho	5,1	4,7	4,9
Cerveza	3,7	3,0	3,4
Vermut/Biter con alcohol	4,3	2,7	3,1
Licor de Frutas	1,6	1,6	1,6
Licor fuerte (Whisky, Ron, Vodka...)	2,2	2,5	2,4
Combinados (Licor fuerte + refresco)	4,2	3,1	3,7
Sidra	2,2	2,4	2,3
Otras bebidas alcohólicas*	9,0	2,0	5,5

Elaboración propia

* El nº de casos es muy pequeño para realizar una lectura significativa

TABLA 4.8. CONSUMO MEDIO DE BEBIDAS ALCOHÓLICAS EN EL "BOTELLÓN" POR EDAD

Bebidas	Nº Medio de vasos				
	14 años	15 años	16 años	17 años	Total
Vino/champán	2,0	2,3	1,3	3,1	2,5
Calimocho	4,8	4,3	5,0	5,1	4,9
Cerveza	2,8	2,5	3,2	3,9	3,4
Vermut/Biter con alcohol	5,0	3,0	1,8	3,7	3,1
Licor de Frutas	1,3	1,6	1,5	1,8	1,6
Licor fuerte	2,0	2,3	2,3	2,5	2,4
Combinados	2,0	4,0	3,4	3,9	3,7
Sidra	1,0	1,7	1,0	2,8	2,3
Otras bebidas alcohólicas	0,0	0,0	9,0	2,0	5,5

Elaboración propia

Las pruebas estadísticas realizadas demuestran que existe relación entre el consumo medio de calimocho y cerveza y la frecuencia de asistencia al "botellón", no existiendo relación con el consumo del resto de bebidas analizadas. Así, el consumo de calimocho y cerveza es mayor en los jóvenes que acuden con mayor frecuencia al "botellón".

TABLA 4.9. CONSUMO MEDIO DE BEBIDAS ALCOHÓLICAS EN EL "BOTELLÓN" POR EDAD

Frecuencia "botellón"	Vino / champán	Calimo-cho	Cerve-za	Vermut / Biter	Licor de Frutas	Licor fuerte	Combina-dos	Sidra	Otras bebidas
Los tres días del fin de semana	0,0	7,8	5,0	5,0	2,0	3,6	4,1	1,0	0,0
Dos días del fin de semana	2,4	5,0	3,5	2,9	1,4	2,2	3,8	2,7	0,0
Solo un día del fin de semana	2,4	4,0	2,8	3,7	1,9	2,3	3,3	2,0	5,5
Al menos una vez al mes	0,0	3,8	2,3	1,5	1,6	2,2	3,9	2,0	0,0
Al menos una vez al año	3,0	5,3	4,5	3,0	1,5	1,0	2,7		0,0
Total	2,5	4,9	3,4	3,1	1,6	2,4	3,7	2,3	5,5

Elaboración propia

Los jóvenes encuestados se han emborrachado en el "botellón", por término medio, dos veces en el último mes, siendo ligeramente superior el número de borracheras de los hombres que el de las mujeres (2,2 frente a 1,8). En función de la edad, la media aumenta de 1,5 borracheras a los 14 años a 2,3 borracheras a los 17 años.

TABLA 4.10. NÚMERO MEDIO DE BORRACHERAS EN EL ÚLTIMO MES POR SEXO Y EDAD

Sexo/Edad		Nº Borracheras
Sexo	Hombre	2,2
	Mujer	1,8
Edad	14 años	1,5
	15 años	1,6
	16 años	1,9
	17 años	2,3
Total		2,0

Elaboración propia

Existe una relación estadística significativa entre el número de borracheras en el último mes y la frecuencia con la que los jóvenes van de "botellón". En este sentido, podemos afirmar que los jóvenes que acuden al "botellón" más frecuentemente tienden a emborrachase más veces, mientras que cuanto menos van de "botellón" menos se emborrachan.

Como hemos visto antes, los consumos más altos los registran el calimocho, los combinados y la cerveza, que son, a su vez, las bebidas consumidas por un mayor porcentaje de jóvenes. En la siguiente tabla vemos que los consumos de esta bebidas de aquéllos que se emborrachan más de dos veces al mes, son más elevados. Por ello se realizaron las pruebas estadísticas correspondientes, que corroboraron la hipótesis de que un consumo más elevado de calimocho, combinados y/o cerveza se relaciona con un aumento del número de borracheras al mes. Sin embargo, esta relación no es significativa estadísticamente con el consumo de las demás bebidas alcohólicas.

TABLA 4.11. FRECUENCIA CON QUE ACUDE AL "BOTELLÓN" POR NÚMERO DE BORRACHERAS

Frecuencia con que acude al "botellón"	Hasta dos borracheras al mes	Más de dos borracheras al mes	Total
Va los tres días del fin de semana de "botellon"	7,4	17,0	10,1
Va dos días del fin de semana de "botellon"	45,4	63,4	50,5
Va solo un día del fin de semana de "botellon"	34,5	17,9	29,8
Va al menos una vez al mes de "botellon"	12,0	0,9	8,8
Va al menos una vez al año de "botellon"	0,7	0,9	0,8

Elaboración propia

TABLA 4.12. CONSUMO MEDIO DE BEBIDAS ALCOHÓLICAS EN FUNCIÓN DEL NÚMERO DE BORRACHERAS

Bebidas	Consumo medio	
	Hasta dos borracheras al mes	Más de dos borracheras al mes
Vino/champán	2,5	2,5
Calimocho	4,5	6,2
Cerveza	3,0	4,4
Vermut/Biter con alcohol	3,3	2,3
Licor de Frutas	1,6	1,9
Licor fuerte (Whisky, Ron, Vodka...)	2,5	2,2
Combinados (Licor fuerte + refresco)	3,3	4,4
Sidra	2,5	1,0
Otras bebidas alcohólicas	5,5	,

Elaboración propia

Una vez visto qué bebidas alcohólicas consumen los jóvenes, y en qué cantidades, vamos a analizar dónde y quién compra las bebidas alcohólicas.

Se preguntó a los encuestados en qué lugares suelen comprar la bebida, dándoles la posibilidad de dar hasta dos respuestas a esta cuestión.

Los lugares más habituales donde se compra la bebida para el "botellón" son las pequeñas tiendas de alimentación (62,2%), categoría que incluye los establecimientos denominados "los chinos" al estar atendidas por personas de origen oriental.

Después de éstas los supermercados cercanos y los hipermercados son los lugares más habituales de compra, elegidos por un 30% y un 19,1% de jóvenes respectivamente.

En la tabla siguiente podemos apreciar que existen algunas diferencias entre hombres y mujeres, si bien no podemos considerarlas muy significativas. Las pequeñas tiendas de alimentación y los supermercados son los establecimientos elegidos mayoritariamente por ambos sexos para comprar la bebida, aunque la proporción de mujeres que acude a ellos es mayor que la de hombres. Sin embargo, el tercer lugar es ocupado por los hipermercados en el caso de los hombres y por bares o cafeterías en el de las mujeres.

TABLA 4.13. LUGAR HABITUAL DE COMPRA DE BEBIDAS ALCOHÓLICAS POR SEXOS

Lugar	%		
	Hombre	Mujer	Total
Hipermercados	21,6	16,7	19,1
Supermercados cercanos	28,6	31,4	30,0
Pequeñas tiendas de alimentación*	57,7	66,7	62,2
Bodegas o tascas	8,9	6,7	7,8
Otras tiendas con horario nocturno	1,4	1,9	1,7
Bares o cafeterias	14,6	18,1	16,3
Lo traemos de casa	0,5		0,2
Otros lugares		0,5	0,2

Elaboración propia

La distribución por edades de los lugares más usuales de compra de la bebida muestra las diferencias que a continuación se detallan. Así, destaca que en el grupo de 15 años un 68,2% de los entrevistados afirma comprar en pequeñas tiendas de alimentación, porcentaje que desciende en los grupos de más edad. Por el contrario, la compra en hipermercados y en bares o cafeterías tiende a incrementarse con el aumento de la edad.

TABLA 4.14. LUGAR HABITUAL DE COMPRA DE BEBIDAS ALCOHÓLICAS POR EDAD

Lugar de compra	%				
	14 años	15 años	16 años	17 años	Total
Hipermercados	7,51	18,2	18,3	20,4	19,1
Supermercados cercanos	0,03	27,3	27,0	33,0	30,0
Pequeñas tiendas de alimentación	2,56	68,2	62,7	59,7	62,2
Bodegas o tascas	0,01	6,1	12,7	4,7	7,8
Otras tiendas con horario nocturno	0,0	3,0	3,2	0,5	1,7
Bares o cafeterias	0,01	12,1	15,9	19,4	16,3
Lo traemos de casa	0,0	1,5	0,0	0,0	0,2
Otros lugares	0,0	1,5	0,0	0,0	0,2

Elaboración propia

Según los entrevistados, lo normal es que vayan todos juntos a comprar la bebida (39,9%) o que si hay algún miembro del grupo mayor de edad sea éste el que haga la compra (27,8%).

Las mujeres afirman en mayor porcentaje que algún miembro del grupo mayor de edad compra el alcohol (30,3%) mientras que un mayor porcentaje de hombres afirma (42,7%) que van todos juntos.

TABLA 4.15. QUIÉN COMPRA LA BEBIDA POR SEXOS

	%		
	Hombre	Mujer	Total
Algún miembro del grupo (del "botellón)mayor de edad	25,4	30,3	27,8
Todos juntos	42,7	37,0	39,9
Algún hermano/a o adulto que luego no viene al "botellón"	3,3	4,7	4,0
Algunos miembros del grupo y siempre los mismos	10,8	14,2	12,5
Algunos miembros del grupo y cada vez unos diferentes	17,8	13,7	15,8

Elaboración propia

Se puede observar claramente que, según aumenta la edad del entrevistado, menos frecuente es que un mayor de edad del grupo compre la bebida (24,1% a los 17 años), sin embargo más frecuente es que la compren todos juntos (46,6%), así como se alternan más para ir a comprar (20,9%) en el caso de que no vayan todos.

TABLA 4.16. QUIÉN COMPRA LA BEBIDA POR EDAD

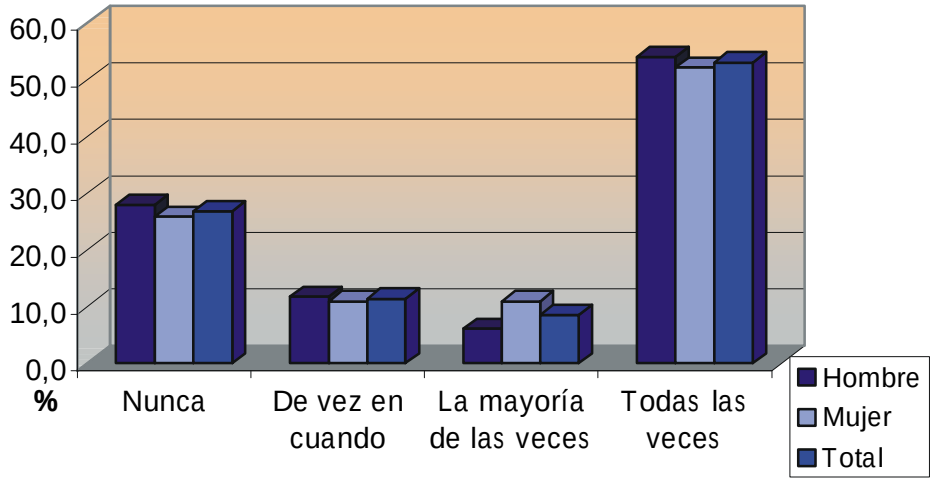
Persona/s que compra/n la bebida	%				
	14 años	15 años	16 años	17 años	Total
Algún miembro del grupo (del "botellón)mayor de edad	40,0	34,8	26,0	24,1	27,8
Todos juntos	17,5	28,8	42,5	46,6	39,9
Algún hermano/a o adulto que luego no viene al "botellón"	15,0	9,1	2,4	1,0	4,0
Algunos miembros del grupo y siempre los mismos	20,0	13,6	17,3	7,3	12,5
Algunos miembros del grupo y cada vez unos diferentes	7,5	13,6	11,8	20,9	15,8

Elaboración propia

4.3.2. *Consumo de tabaco*

Según los entrevistados, el 53,1% fuma tabaco siempre, existiendo una diferencia muy pequeña del consumo de tabaco favor de los hombres. Aproximadamente la cuarta parte (26,9%) afirma no fumar nunca.

GRÁFICO 4.6. FRECUENCIA DE CONSUMO DE TABACO EN EL "BOTELLÓN" POR SEXOS



Elaboración propia

El dato más destacable acerca del consumo de tabaco en los jóvenes que van de "botellón" es que según aumenta la edad, aumenta el número de fumadores habituales, ya que se pasa de un consumo esporádico a un consumo habitual.

El consumo medio de tabaco en el "botellón" se sitúa en 10,7 cigarrillos, sin existir diferencias significativas entre hombres y mujeres. La tabla 30 muestra un incremento de este consumo en función de la edad, consumo que pasa de 7,4 cigarros a los 14 años a 12 cigarros a los 17.

TABLA 4.17. FRECUENCIA DE CONSUMO DE TABACO EN EL "BOTELLÓN" POR EDAD

	%				
	14 años	**15 años**	**16 años**	**17 años**	**Total**
Nunca	35,0	40,0	26,0	21,3	26,9
De vez en cuando	20,0	13,8	12,6	8,0	11,4
La mayoría de las veces	15,0	15,4	9,4	4,3	8,6
Todas las veces	30,0	30,8	52,0	66,5	53,1

Elaboración propia

TABLA 4.18. CONSUMO MEDIO DE TABACO EN EL "BOTELLÓN" POR SEXO Y EDAD

Sexo/Edad		**Consumo medio**
Sexo	Hombre	10,9
	Mujer	10,5
Edad	14 años	7,4
	15 años	8,0
	16 años	10,6
	17 años	12,0
Total		10,7

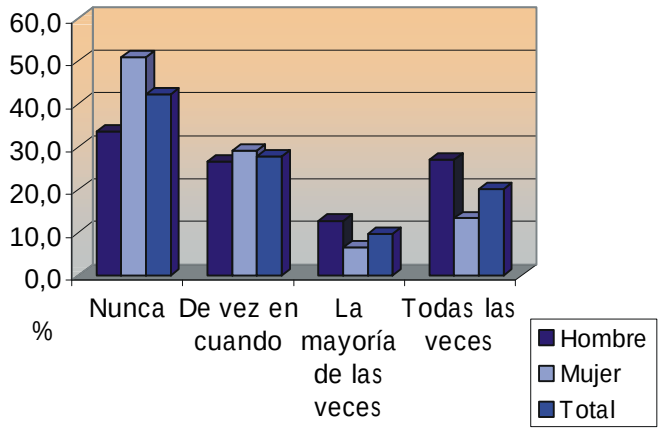
Elaboración propia

4.3.3. *Consumo de cannabis*

Al analizar el consumo de derivados del Cannabis, es decir, de "porros", debemos destacar que únicamente un 42,3% de jóvenes que acuden al "botellón" no los consume nunca, mientras que un 20,2% afirma consumir todas las veces.

En cuanto a la distribución por sexos, lo más habitual es que las mujeres no consuman (51%) o lo hagan sólo de vez en cuando (29%). En los hombres, aproximadamente 2 de cada tres chicos consumen, bien de vez en cuando (26,5%) ó bien todas las veces (27%).

GRÁFICO 4.7. FRECUENCIA DE CONSUMO DE "PORROS" EN EL "BOTELLÓN" POR SEXOS



Elaboración propia

En la distribución por edades, se observa un aumento progresivo del porcentaje de jóvenes que consumen derivados del Cannabis según va siendo más elevada la edad del entrevistado.

TABLA 4.19. FRECUENCIA DE CONSUMO DE "PORROS" EN EL "BOTELLÓN" POR EDAD

	%				
	14 años	**15 años**	**16 años**	**17 años**	**Total**
Nunca	60,0	56,9	44,1	32,3	42,3
De vez en cuando	32,5	24,6	33,1	24,3	27,8
La mayoría de las veces	2,5	12,3	7,9	11,6	9,7
Todas las veces	5,0	6,2	15,0	31,7	20,2

Elaboración propia

El consumo medio de "porros" es de 1,9 "porros", siendo éste más elevado entre los hombres (2,2 "porros") que entre las mujeres (1,6 por término medio). Al igual que ocurre en el caso del tabaco, el consumo medio de cannabis va incrementándose con la edad.

TABLA 4.20. CONSUMO MEDIO DE "PORROS" EN EL "BOTELLÓN" POR SEXO Y EDAD

	Sexo/Edad	**Consumo medio**
Sexo	Hombre	2,2
	Mujer	1,6
Edad	14 años	0,9
	15 años	1,5
	16 años	1,8
	17 años	2,2
Total		1,9

Elaboración propia

4.3.4. *Consumo de ácidos/pastillas*

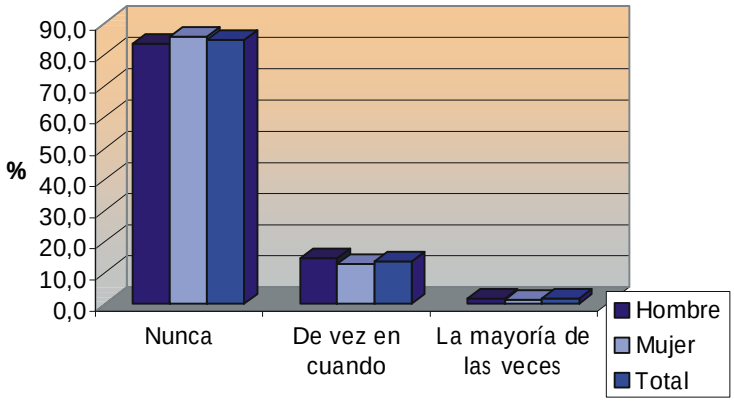
En el caso de las pastillas de éxtasis y los ácidos una inmensa mayoría no consume durante el "botellón"; sin embargo, cabe destacar que un 13,7% sí consume de vez en cuando y un 1,7% lo hace la mayoría de las veces. Es importante recordar que el consumo de pastillas está asociado generalmente a espacios como discotecas y fiestas al aire libre.

Como muestra el siguiente gráfico, entre los hombres y las mujeres no existen diferencias significativas, si bien entre los hombres se aprecia un consumo ligeramente superior.

En cuanto a la distribución del consumo en función de la edad de los entrevistados, vemos que existe una ligera tendencia hacia el consumo según aumenta la edad de los jóvenes.

El consumo medio de pastillas es de 1 pastilla. Las diferencias por sexo y edad en el consumo de esta sustancia son menores que en los casos vistos anteriormente, si bien el consumo sigue la misma tendencia: es un poco más elevado entre los hombres y aumenta con la edad. En la tabla 33 podemos ver que esta tendencia se rompe en el grupo de jóvenes de 16 años, pero esta ruptura puede deberse a la particularidad de los jóvenes encuestados, ya que son muy pocos los consumidores de estas sustancias.

GRÁFICO 4.8. FRECUENCIA DE CONSUMO DE ÁCIDOS/PASTILLAS EN EL "BOTELLÓN" POR SEXOS



Elaboración propia

TABLA 4.21. FRECUENCIA DE CONSUMO DE ÁCIDOS/PASTILLAS POR EDAD

	%				
	14 años	**15 años**	**16 años**	**17 años**	**Total**
Nunca	97,5	89,2	88,2	78,0	84,6
De vez en cuando	2,5	10,8	10,2	19,4	13,7
La mayoría de las veces	0,0	0,0	1,6	2,6	1,7

Elaboración propia

TABLA 4.22. CONSUMO MEDIO DE ÁCIDOS/PASTILLAS EN EL "BOTELLÓN" POR SEXO Y EDAD

	Sexo/Edad	**Consumo medio**
Sexo	Hombre	1,1
	Mujer	0,9
Edad	14 años	0,1
	15 años	1,0
	16 años	0,8
	17 años	1,1
Total		1,0

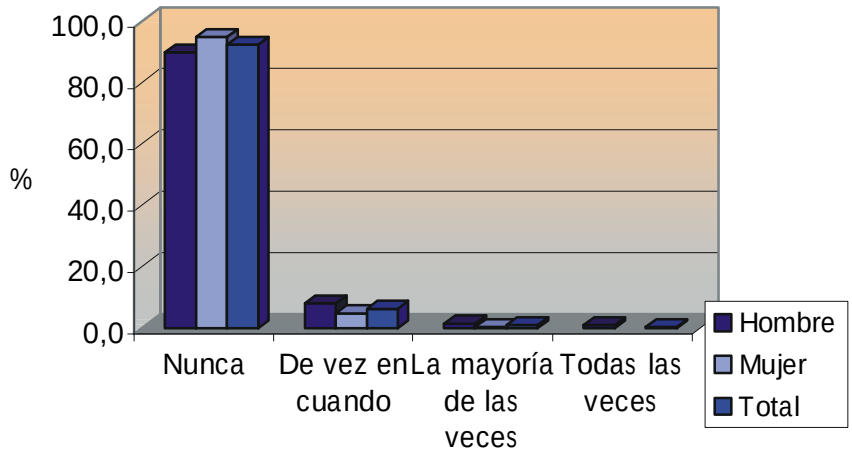
Elaboración propia

4.3.5. *Consumo de cocaína*

El 92,2% de los asistentes al "botellón" no consumen cocaína nunca. Se puede destacar que en este caso, a diferencia de lo que ocurre en el consumo de ácidos/pastillas, sí existe un pequeño porcentaje que afirma consumir cocaína todas las veces que va de "botellón", aunque comparando ambos consumos en general, existen menos jóvenes que consuman cocaína que pastillas en el "botellón".

En función del sexo, al igual que en el consumo de ácidos/pastillas, vemos que, si bien las diferencias no son grandes, el consumo de cocaína es un poco más elevado entre los hombres que entre las mujeres.

GRÁFICO 4.9. FRECUENCIA DE CONSUMO DE COCAÍNA EN EL "BOTELLÓN" POR SEXOS



Elaboración propia

El consumo de Cocaína no existe entre los más jóvenes, los de 14 años, aparece en los chicos de 15 años y va aumentando ligeramente hasta los 17 años.

TABLA 4.23. FRECUENCIA DE CONSUMO DE COCAÍNA POR EDAD

Frecuencia de consumo	%				
	14 años	15 años	16 años	17 años	Total
Nunca	100,0	96,9	95,3	86,9	92,2
De vez en cuando	0,0	3,1	3,1	11,0	6,4
La mayoría de las veces	0,0	0,0	0,8	1,6	0,9
Todas las veces	0,0	0,0	0,8	0,5	0,5

Elaboración propia

El consumo medio de cocaína en el "botellón" es de 2,5 "rayas", siendo mayor entre los hombres (2,6 frente a 2,2) y elevándose, además, en función de la edad a partir de los 15 años, ya que los más jóvenes, como hemos visto anteriormente, no consumen esta sustancia.

4.3.6. *Consumo de inhalables*

En el "botellón" no se produce un consumo habitual de sustancias inhalables, aunque el 1,4% de jóvenes realiza un consumo esporádico de estas sustancias.

Igual que hemos visto en el consumo de las sustancias anteriormente analizadas, el consumo entre los hombres un poco mayor que entre las mujeres.

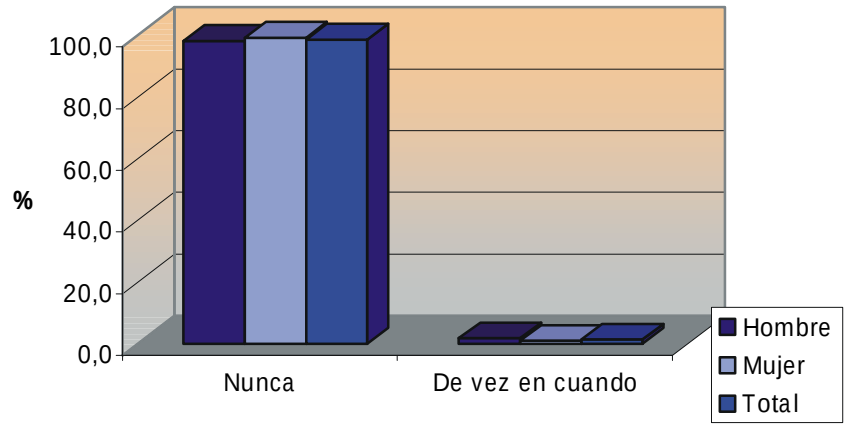
Debemos destacar en este punto que, al contrario de lo que ocurre con otras sustancias, el consumo de inhalables tiende a reducirse según va aumentado la edad de los jóvenes, tal como muestra el siguiente gráfico.

TABLA 4.24. CONSUMO MEDIO DE COCAÍNA EN EL "BOTELLÓN" POR SEXO Y EDAD

Sexo/Edad		Consumo medio
Sexo	Hombre	2,6
	Mujer	2,2
Edad	14 años	0,0
	15 años	1,5
	16 años	2,0
	17 años	2,7
Total		2,5

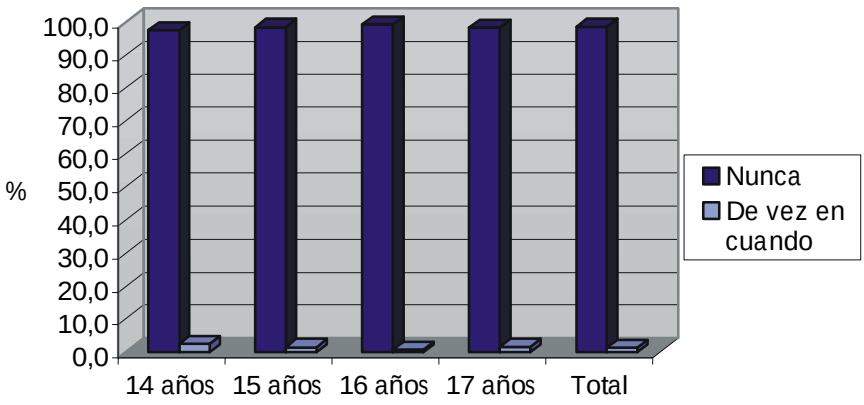
Elaboración propia

GRÁFICO 4.10. FRECUENCIA DE CONSUMO DE INHALABLES EN EL "BOTELLÓN" POR SEXOS



Elaboración propia

GRÁFICO 4.11. FRECUENCIA DE CONSUMO INHALABLES POR EDAD



Elaboración propia

Por término medio, los jóvenes que consumen sustancias inhalables, realizan un consumo de 1,2 unidades. En este caso, al contrario de lo que hemos visto en el consumo de todas las demás sustancias, el consumo es mayor entre las mujeres que entre los hombres (1,5 frente a 1 unidad) y no aumenta con la edad, si bien tampoco existe una tendencia a la baja continuada a partir de los 15 años.

TABLA 4.25. CONSUMO MEDIO DE INHALABLES EN EL "BOTELLÓN" POR SEXO Y EDAD

Sexo/Edad		Consumo medio
Sexo	Hombre	1,0
	Mujer	1,5
Edad	14 años	2,0
	15 años	1,0
	16 años	1,0
	17 años	1,0
Total		1,2

Elaboración propia

4.4. Gasto medio en el "botellón"

El gasto total en el "botellón" se sitúa en 6,6 €, siendo mayor entre los hombres que entre las mujeres. Este gasto no incluye necesariamente el gasto de distintas drogas, ya que hemos de tener en cuenta que las sustancias de consumo esporádico no tienen por qué comprarse específicamente para el "botellón", aunque luego puedan consumirse en el mismo.

Los consumidores suelen gastar, por término medio, 2,10 € en tabaco, 3 € en bebidas alcohólicas y 4 € en derivados del cannabis. Son aquéllos que consumen otras sustancias (cocaína, pastillas, etc.) los que realizan un gasto más elevado en drogas.

TABLA 4.26. GASTO MEDIO REALIZADO EN EL "BOTELLÓN" POR SEXOS

Sustancias	Gasto medio		
	Hombre	Mujer	Total
Alcohol	3,5	3,2	3,3
Tabaco	2,1	2,2	2,1
"Porros"	4,1	3,9	4,0
Otras	6,8	8,2	7,4
Otras	5,6	5,8	5,7
Otras	0,0	8,0	8,0
Total "Botellón"	**7,0**	**6,3**	**6,6**

Elaboración propia

En la distribución por edades podemos confirmar la tendencia al incremento del gasto medio con el aumento de la edad.

TABLA 4.27. GASTO MEDIO REALIZADO EN EL "BOTELLÓN" POR EDAD

Sustancias	Gasto medio				
	14 años	15 años	16 años	17 años	Total
Alcohol	2,4	2,8	3,4	3,7	3,3
Tabaco	1,7	2,1	2,3	2,1	2,1
"Porros"	4,0	2,7	4,0	4,4	4,0
Otras	0,0	5,0	5,5	8,2	7,4
Otras	3,0	6,0	6,0	6,0	5,7
Otras	0,0	8,0	0,0	0,0	8,0
Total "Botellón"	3,7	4,8	6,3	8,1	6,6

Elaboración propia

Tras haber analizado el consumo que de diferentes sustancias se produce en el "botellón", vamos detenernos en algunos aspectos del consumo de alcohol, ya que el consumo de éste es un elemento fundamental de la práctica del "botellón".

4.5. Motivos para beber alcohol

4.5.1. *Primer motivo para beber alcohol*

La búsqueda de la diversión es el principal motivo de la mayoría de los jóvenes (56,1%) para beber alcohol, siendo las mujeres las que más se decantan por este motivo (58,8% frente a 53,5%).

Las respuestas del resto de los encuestados están muy repartidas entre las distintas alternativas, si bien las siguientes motivaciones elegidas como principales para beber son "para hacer cosas que si no no haría" (7,5%), "para ligar" (5,9%) y "porque mejora/facilita las relaciones con otros chicos/as" (5,2%). En la importancia concedida a estas alternativas, la posición de hombres y mujeres es diferente: el porcentaje de mujeres que señala "hacer cosas que sino no haría" y "ligar" como motivos para beber es muy inferior al de hombres, tal como muestra la tabla 40.

TABLA 4.28. PRIMER MOTIVO PARA BEBER ALCOHOL POR SEXOS

Motivos	%		
	Hombre	Mujer	Total
Para hacer cosas que si no no haría	8,5	6,6	7,5
Para ligar	8,0	3,8	5,9
Para sentirme importante	2,3	0,9	1,7
Porque lo hacen mis amigos	3,3	3,8	3,5
Para divertirme	53,5	58,8	56,1
Porque está de moda entre la gente joven	2,8	1,4	2,1
Está bien visto en mi grupo de amigo/as	1,4	1,9	1,7
Por el gusto de hacer algo prohibido	2,3	2,8	2,6
Porque mejora/facilita las relaciones con otros chico/as	5,2	5,2	5,2
Para experimentar sensaciones nuevas/fuertes	0,0	0,9	0,5
Otro motivo	7,0	7,6	7,3
Ns/Nc	5,6	6,2	5,9

Elaboración propia

En la distribución por edades, las variaciones existentes no demuestran una tendencia significativa del motivo principal para beber en función de la edad, siendo en todos los grupos de edad la diversión el principal motivo del consumo de alcohol.

TABLA 4.29. PRIMER MOTIVO PARA BEBER ALCOHOL POR EDAD

Motivos	%				
	14 años	15 años	16 años	17 años	Total
Para hacer cosas que sino no haría	7,5	4,5	7,9	8,4	7,5
Para ligar	5,0	4,5	6,3	6,3	5,9
Para sentirme importante	2,5	1,5	2,4	1,0	1,7
Porque lo hacen mis amigos	7,5	4,5	3,9	2,1	3,5
Para divertirme	57,5	51,5	54,3	58,6	56,1
Porque está de moda entre la gente joven	2,5	3,0	1,6	2,1	2,1
Está bien visto en mi grupo de amigo/as		1,5	1,6	2,1	1,7
Por el gusto de hacer algo prohibido	2,5	1,5	2,4	3,1	2,6
Porque mejora/facilita las relaciones con otros chico/as	2,5	6,1	6,3	4,7	5,2
Para experimentar sensaciones nuevas/fuertes				1,0	0,5
Otro motivo	7,5	12,1	7,1	5,8	7,3
Ns/Nc	5,0	9,1	6,3	4,7	5,9

Elaboración propia

4.5.2. *Segundo motivo para beber alcohol*

Al analizar el segundo motivo más importante señalado por los entrevistados por el que beben alcohol en los "botellones" se observa una gran dispersión en las respuestas, siendo bastante elevado el porcentaje de jóvenes que no contestan (17,2%).

Sin embargo, podemos destacar que un 17,5% afirma que beben porque "facilita/mejora las relaciones con otros chicos/as", es decir por los efectos desinhibidores del alcohol. También cabe destacar que un 15,1% afirma que el segundo motivo para beber alcohol es "para divertirse", perteneciendo este porcentaje a aquéllos que habían señalado otro motivo como principal para beber alcohol.

En ambos casos, las diferencias entre hombres y mujeres no son relevantes. Las diferencias en las motivaciones para beber alcohol se hacen patentes en las alternativas escogidas a continuación: los hombres escogen en mayores porcentajes "para ligar" y "por el gusto de hacer algo prohibido", mientras que las mujeres eligen mayoritariamente "porque lo hacen mis amigos" y "para hacer cosas que sino no haría".

TABLA 4.30. SEGUNDO MOTIVO PARA BEBER ALCOHOL POR SEXOS

Motivos	%		
	Hombre	Mujer	Total
Para hacer cosas que sino no haría	4,2	8,5	6,4
Para ligar	14,1	7,1	10,6
Para sentirme importante	2,8	1,9	2,4
Porque lo hacen mis amigos	6,6	9,0	7,8
Para divertirme	15,0	15,2	15,1
Porque está de moda entre la gente joven	3,3	1,9	2,6
Está bien visto en mi grupo de amigo/as	0,9	3,8	2,4
Por el gusto de hacer algo prohibido	7,5	5,7	6,6
Porque mejora/facilita las relaciones con otros chicos/as	17,4	17,5	17,5
Para experimentar sensaciones nuevas/fuertes	5,6	5,2	5,4
Porque la gente mayor lo hace		0,5	0,2
Otro motivo	5,2	6,6	5,9
Ns/Nc	17,4	17,1	17,2

Elaboración propia

En función de la edad es importante destacar que el plegamiento al grupo, identificado en "porque lo hacen mis amigos", a los 14 años representa a un 17,5% de los entrevistados, porcentaje que disminuye según aumenta la edad.

También es importante que el factor de desinhibición "porque facilita las relaciones con otros chicos/as" aumenta conforme aumenta la edad del entrevistado. También disminuye como segundo motivo para beber alcohol "para divertirme" conforme aumenta la edad.

4.5.3. *Tercer motivo para beber alcohol*

El aspecto más reseñable en este apartado es la gran cantidad de jóvenes que no saben o no contestan un tercer motivo (37,5%).

TABLA 4.31. SEGUNDO MOTIVO PARA BEBER ALCOHOL POR EDAD

Motivos	%				
	14 años	15 años	16 años	17 años	Total
Para hace cosas que sino no haría	2,5	6,1	8,7	5,8	6,4
Para ligar	5,0	9,1	12,6	11,0	10,6
Para sentirme importante	7,5	3,0	1,6	1,6	2,4
Porque lo hacen mis amigos	17,5	9,1	5,5	6,8	7,8
Para divertirme	17,5	15,2	15,0	14,7	15,1
Porque está de moda entre la gente joven	7,5	0,0	2,4	2,6	2,6
Está bien visto en mi grupo de amigo/as	7,5	0,0	2,4	2,1	2,4
Por el gusto de hacer algo prohibido	5,0	6,1	3,1	9,4	6,6
Porque mejora/facilita las relaciones con otros chicos7as	7,5	16,7	22,8	16,2	17,5
Para experimentar sensaciones nuevas/ fuertes	7,5	7,6	3,9	5,2	5,4
Porque la gente mayor lo hace	0,0	0,0	0,8	0,0	0,2
Otro motivo	0,0	6,1	7,1	6,3	5,9
Ns/Nc	15,0	21,2	14,2	18,3	17,2

Elaboración propia

Como tercer motivo para beber alcohol, los más señalados son motivos que ya han destacado anteriormente: "porque facilita las relaciones" (10,6%), "para ligar" (8,5%), y "para hacer cosas que si no no haría" (9%).

Según aumenta la edad, aumenta el porcentaje de jóvenes que afirma que facilita las relaciones y desciende el porcentaje que señala como tercer motivo "para divertirse".

4.6. Aumento del consumo de alcohol en el botellón

La mayoría de los encuestados ha desarrollado una habituación al alcohol que les lleva a incrementar la cantidad de alcohol con el tiempo. Así, el 52,7% de los jóvenes encuestados bebe más ahora que en los primeros "botellones". El incremento del consumo es más habitual entre los hombres (58,8%) que entre las mujeres (46,5%).

TABLA 4.32. TERCER MOTIVO PARA BEBER ALCOHOL POR SEXOS

Motivos	%		
	Hombre	Mujer	Total
Para hace cosas que si no no haría	7,5	9,5	8,5
Para ligar	8,0	10,0	9,0
Para sentirme importante	0,5	1,4	0,9
Porque lo hacen mis amigos	4,2	6,2	5,2
Para divertirme	8,9	5,2	7,1
Porque está de moda entre la gente joven	2,8	4,3	3,5
Está bien visto en mi grupo de amigo/as	2,3	3,3	2,8
Por el gusto de hacer algo prohibido	5,6	5,2	5,4
Porque mejora/facilita las relaciones con otros chicos7as	10,8	10,4	10,6
Para experimentar sensaciones nuevas/ fuertes	5,2	5,2	5,2
Porque la gente mayor lo hace	0,5	0,9	0,7
Otro motivo	4,2	2,8	3,5
Ns/Nc	39,4	35,5	37,5

Elaboración Propia

TABLA 4.33. TERCER MOTIVO PARA BEBER ALCOHOL POR EDAD

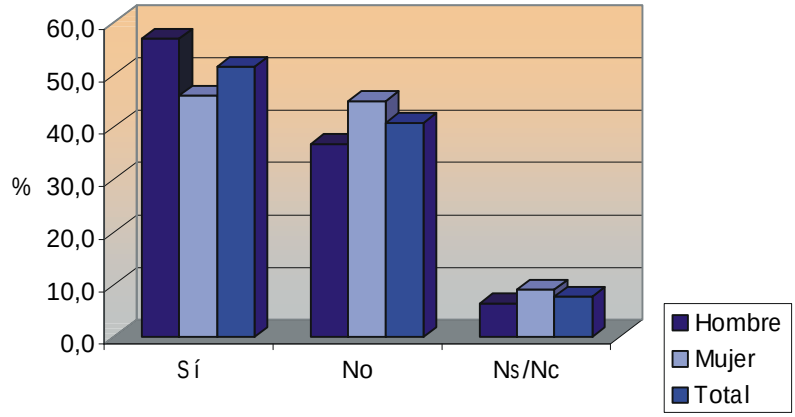
Motivos	%				
	14 años	15 años	16 años	17 años	Total
Para hace cosas que si no no haría	10,0	3,0	7,9	10,5	8,5
Para ligar	2,5	9,1	11,8	8,4	9,0
Para sentirme importante		1,5	0,8	1,0	0,9
Porque lo hacen mis amigos	7,5	7,6	3,1	5,2	5,2
Para divertirme	7,5	7,6	7,1	6,8	7,1
Porque está de moda entre la gente joven	2,5	1,5	6,3	2,6	3,5
Está bien visto en mi grupo de amigo/as	10,0	6,1	2,4	0,5	2,8
Por el gusto de hacer algo prohibido	5,0	4,5	3,9	6,8	5,4
Porque mejora/facilita las relaciones con otros chicos/as	7,5	6,1	9,4	13,6	10,6
Para experimentar sensaciones nuevas/ fuertes	5,0	3,0	7,1	4,7	5,2
Porque la gente mayor lo hace	2,5	0,0	0,8	0,5	0,7
Otro motivo	2,5	4,5	6,3	1,6	3,5
Ns/Nc	37,5	45,5	33,1	37,7	37,5

Elaboración propia

La tendencia que se observa en la distribución por edades confirma que según aumenta la edad, los jóvenes perciben que beben más que en los primeros "botellones". Asimismo, desciende el porcentaje de los que afirman mantener el mismo consumo.

La mayoría de los menores entrevistados (51,5%) han desarrollado una compulsión a seguir bebiendo "in crescendo" tras las primeras copas. Este impulso se da con más frecuencia en hombres (56,95%) que en mujeres (46%).

GRÁFICO 4.12. CONSUMO ACTUAL DE ALCOHOL RESPECTO AL DE LOS PRIMEROS "BOTELLONES" POR SEXOS



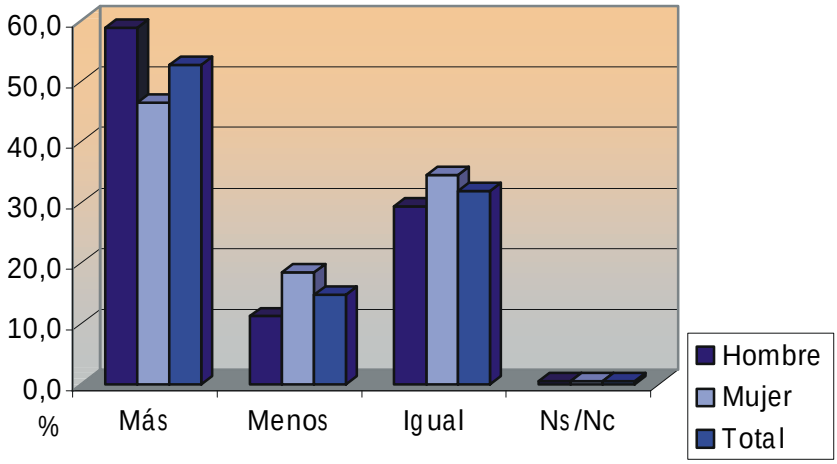
Elaboración propia

TABLA 4.34. CONSUMO ACTUAL DE ALCOHOL RESPECTO AL DE LOS PRIMEROS "BOTELLONES" POR EDAD

Variación del consumo	%				
	14 años	15 años	16 años	17 años	Total
Más	32,4	48,3	49,2	60,5	52,7
Menos	10,8	10,0	17,2	15,7	14,9
Igual	54,1	41,7	32,8	23,8	31,9
Ns/Nc	2,7	0,0	0,8	0,0	0,5

Elaboración propia

GRÁFICO 4.13. AUMENTO DE LAS GANAS DE SEGUIR BEBIENDO POR SEXOS



Elaboración propia

La tendencia que se observa en la distribución por edades confirma que con el aumento de la edad se perciben más las ganas de seguir bebiendo según avanza el "botellón", pasando de un 27% de jóvenes a los 14 años hasta un 58,9% con 17 años.

TABLA 4.35. AUMENTO DE LAS GANAS DE SEGUIR BEBIENDO POR EDAD

Ganas de seguir bebiendo	%				
	14 años	15 años	16 años	17 años	Total
Sí	27,0	43,3	51,6	58,9	51,5
No	59,5	46,7	41,0	35,1	40,8
Ns/Nc	13,5	10,0	7,4	5,9	7,7

Elaboración propia

4.7. Valoración de distintos aspectos relacionados con el alcohol y su consumo

A continuación vamos a ver las actitudes de los jóvenes en relación con algunos aspectos del consumo de alcohol en el "botellón", para lo que se les presentó una escala del 1 al 10, donde 1 significa "nada de acuerdo" y 10 "totalmente de acuerdo".

Los encuestados demuestran un grado muy alto de solidaridad hacia el sujeto que sobrepasa el límite, ya que por una parte valoran mucho la idea de ayudarle y por otra parte, no aprueban ideas como pasar de él porque les "corta el rollo" o que sea divertido y se lo pasen mejor cuando esto suceda. En el caso de las mujeres el acuerdo con la necesidad de ayudar a los compañeros que han sobrepasado sus límites y el desacuerdo con la idea de la diversión unida a este aspecto son mayores.

Otro aspecto analizado es el relacionado con la actitud hacia el consumo y la percepción de autocontrol. En esta cuestión, en general los jóvenes se muestran de acuerdo con la idea de beber hasta el punto en que se divierten pero sin llegar hasta emborracharse, mostrándose ligeramente de acuerdo con la idea de que son los más jóvenes los que no tienen limites a la hora de consumir alcohol. En este caso son también las mujeres las que más de acuerdo están con estas afirmaciones.

Los jóvenes se muestran de acuerdo con la idea de control en el consumo asociada al aumento de la edad, siendo este aspecto ligeramente más valorado por las mujeres que por los hombres.

Es interesante observar que los jóvenes están de acuerdo con la identificación del consumo de alcohol con la juventud, mientras que la con la identificación del "botellón" con la juventud el grado de acuerdo es menor.

Para finalizar con estos aspectos, es importante señalar que existe un acuerdo elevado con las afirmaciones de que el consumo de alcohol entre semana es indicio de problemas con la bebida y que las consecuencias del consumo abusivo de alcohol pueden ser muy graves. Los jóvenes son conscientes del peligro del consumo abusivo de alcohol, pero lo vinculan a un "consumo más diario" que el que ellos realizan (concentrado normalmente en los fines de semana).

Analizando el posicionamiento de los jóvenes respecto a las afirmaciones anteriores en función de su edad, vemos que en la mayoría de los casos no existen diferencias significativas, sin embargo, a continuación vamos a comentar los aspectos más interesantes de este análisis.

Si bien ningún grupo de edad aprueba la idea de beber hasta emborracharse, la posición ante esta cuestión varía desde los 14 años, donde se muestran en bastante desacuerdo, a los 17 años donde el grado de desacuerdo es algo menor. Por otra parte, según aumenta la edad, más de acuerdo están los jóvenes con las ideas de que los más jóvenes son los que menos controlan la bebida y de que una persona, según va haciéndose mayor, va conociendo sus limites.

TABLA 4.36. VALORACIÓN MEDIA DE DISTINTOS ASPECTOS DEL CONSUMO DE ALCOHOL EN EL "BOTELLÓN" POR SEXOS

Aspectos valorados	Puntuación Media		
	Hombre	Mujer	Total
"Cuando algún miembro del grupo bebe demasiado, nos corta el rollo y paso de él o ella"	4,2	4,3	4,2
"Cuando algún miembro del grupo bebe demasiado, nos lo pasamos mejor"	4,5	3,8	4,1
"Cuando algún miembro del grupo bebe demasiado, hay que ayudarle"	8,8	9,0	8,9
"Bebo hasta coger el punto, pero no cojo grandes borracheras"	6,4	6,8	6,6
"Bebo hasta cogerme un buen "pedo"	4,3	3,6	4,0
"No bebo nada"	1,9	2,1	2,0
"Son los adolescentes más jóvenes los que beben sin límite"	5,7	6,1	5,9
"Según vas creciendo, vas siendo consciente de tus límites al beber"	7,3	7,6	7,4
"Cuando un adolescente bebe entre semana, empieza a tener problemas con el alcohol"	6,9	7,7	7,3
"Hoy en día beber alcohol es típico de la gente joven"	7,2	7,1	7,2
"Hoy en día ir de "botellón" es seña de identidad de la juventud"	6,6	6,6	6,6
"El consumo abusivo del alcohol puede producir graves consecuencias"	8,7	8,7	8,7

Elaboración propia

TABLA 4.37. VALORACIÓN MEDIA DE DISTINTOS ASPECTOS DEL CONSUMO DE ALCOHOL EN EL "BOTELLÓN" POR EDAD

Aspectos valorados	Puntuación Media				
	14 años	15 años	16 años	17 años	Total
"Cuando algún miembro del grupo bebe demasiado, nos corta el rollo y paso de él o ella"	4,3	4,0	4,3	4,3	4,2
"Cuando algún miembro del grupo bebe demasiado, nos lo pasamos mejor"	4,4	3,9	4,0	4,3	4,1
"Cuando algún miembro del grupo bebe demasiado, hay que ayudarle"	8,8	9,2	9,0	8,8	8,9
"Bebo hasta coger el punto, pero no cojo grandes borracheras"	6,7	5,9	7,2	6,4	6,6
"Bebo hasta cogerme un buen "pedo"	3,5	3,4	3,9	4,3	4,0
"No bebo nada"	2,5	2,7	2,0	1,6	2,0
"Son los adolescentes más jóvenes los que beben sin límite"	4,3	5,5	6,1	6,3	5,9
"Según vas creciendo, vas siendo consciente de tus límites al beber"	5,6	7,0	7,9	7,6	7,4
"Cuando un adolescente bebe entre semana, empieza a tener problemas con el alcohol"	7,4	7,6	7,1	7,3	7,3
"Hoy en día beber alcohol es típico de la gente joven"	6,6	7,3	6,9	7,4	7,2
"Hoy en día ir de "botellón" es seña de identidad de la juventud"	6,6	6,7	6,7	6,6	6,6
"El consumo abusivo del alcohol puede producir graves consecuencias"	8,6	8,7	8,8	8,7	8,7

Elaboración propia

Respecto a la percepción de las bebidas alcohólicas, la mayoría (52,4%) las considera un producto de placer, un 20,3% las considera una droga y un 17,2% las considera un refresco. En este sentido, las mujeres tienden más que los hombres a considerarlas una droga (22,7%), mientras estos tienden más a considerarlas un refresco (19,7%) que ellas.

TABLA 4.38. CONSIDERACIÓN DE LAS BEBIDAS ALCOHÓLICAS POR SEXOS

Consideración del alcohol	%		
	Hombre	Mujer	Total
Complemento de tu alimentación	2,3	1,9	2,1
Una droga	17,8	22,7	20,3
Producto de placer	52,1	52,6	52,4
Refresco	19,7	14,7	17,2
Otros	2,8	2,8	2,8
Ns/Nc	5,2	5,2	5,2

Elaboración propia

En la distribución por edades podemos observar que de los 15 a los 16 años se produce un aumento del porcentaje de jóvenes que consideran el alcohol una droga, mientras que descienden aquéllos que perciben el alcohol como un refresco. No existen grandes diferencias entre los que opinan que es producto de placer, que son mayoría en todos los grupos de edad.

TABLA 4.39. CONSIDERACIÓN DE LAS BEBIDAS ALCOHÓLICAS POR EDAD

Consideración del alcohol	%				
	14 años	15 años	16 años	17 años	Total
Complemento de tu alimentación	0,0	0,0	2,4	3,1	2,1
Una droga	15,0	18,2	22,0	20,9	20,3
Producto de placer	50,0	48,5	52,8	53,9	52,4
Refresco	27,5	21,2	13,4	16,2	17,2
Otros	0,0	6,1	2,4	2,6	2,8
Ns/Nc	7,5	6,1	7,1	3,1	5,2

Elaboración propia

Se planteó la hipótesis de que existirían diferencias en los consumos medios de alcohol en función de cómo los jóvenes consideran las bebidas alcohólicas, sin embargo, tras la realización de las pruebas necesarias, hemos concluido que no existe una relación estadística significativa entre el consumo de bebidas alcohólicas y la percepción del alcohol por parte de la población entrevistada.

TABLA 4.40. CONSUMO MEDIO DE BEBIDAS ALCOHÓLICAS EN EL "BOTELLÓN" EN FUNCIÓN DE LA PERCEPCIÓN DEL ALCOHOL

Bebidas	¿Cómo consideras las bebidas alcohólcas?						
	Complemento de tu alimentación	Una droga	Producto de placer	Refresco	Otros	Ns/Nc	Total
Vino/champán	0,0	3,5	2,0	3,3	1,0	1,0	2,5
Calimocho	5,3	5,6	4,9	4,3	6,6	4,1	4,9
Cerveza	4,2	4,1	3,4	3,2	4,8	1,5	3,4
Vermut/Biter con alcohol	0,0	4,7	3,4	1,3		2,0	3,1
Licor de Frutas	0,0	2,3	1,7	1,3	1,3	1,5	1,6
Licor fuerte	2,0	2,6	2,5	1,8	1,0	0,0	2,4
Combinados	4,0	3,2	3,7	4,4	2,3	3,0	3,7
Sidra	0,0	2,0	2,9	1,7	0,0	0,0	2,3
Otras bebidas	0,0	0,0	2,0	9,0	0,0	0,0	5,5

Elaboración propia

5. INICIO

En el capítulo anterior hemos hecho una descripción de la práctica del "botellón" y de algunos factores del consumo de alcohol, que, como hemos visto, se encuentra estrechamente relacionado con dicha práctica. A lo largo de este capítulo vamos a analizar el inicio de los jóvenes en el consumo de alcohol y el "botellón".

5.1. Inicio al consumo de alcohol

Más del 97% de los jóvenes encuestados ha probado, al menos en alguna ocasión, bebidas alcohólicas.

Este consumo es un poco más elevado en los hombres, el 99,1% de los cuales han consumido alcohol en alguna ocasión frente al 96,2% de las mujeres.

Sin embargo, si tenemos en cuenta la edad de los jóvenes prácticamente no existe diferencia, mientras un 97,8% de los jóvenes de 16 y 17 años han probado el alcohol, un 97,2% de los menores de 14 y 15 años también lo han hecho.

TABLA 5.1. PRUEBA DE BEBIDAS ALCOHÓLICAS POR SEXO Y EDAD

Sexo	Prueba		Edad		
			14-15 años	16-17 años	Total
Hombre	Sí	Recuento	52	159	211
		% de edad	98,1	99,4	99,1
	No	Recuento	1	1	2
		% de edad	1,9	0,6	0,9
Mujer	Sí	Recuento	51	152	203
		% de edad	96,2	96,2	96,2
	No	Recuento	2	6	8
		% de edad	3,8	3,8	3,8
Total	Sí	Recuento	103	311	414
		% de edad	97,2	97,8	97,6
	No	Recuento	3	7	10
		% de edad	2,8	2,2	2,4

Elaboración propia

Los jóvenes probaron alguna bebida alcohólica a los 12,9 años por término medio.

La siguiente tabla muestra cómo son los hombres los que antes se inician en el consumo. Por otra parte, debemos destacar que cada vez el inicio en el consumo de alcohol se produce antes, así, los jóvenes de 17 años comenzaron a los 13,2 años, mientras que los de 14 años lo hicieron a los 12,6 años.

El calimocho es, sin duda, la bebida elegida por la mayoría de los jóvenes para realizar su primer consumo de bebidas alcohólicas, lo que se repite, como vamos a ver a continuación, tanto en hombres como en mujeres y en las diferentes edades.

TABLA 5.2. EDAD MEDIA DE INICIO AL CONSUMO DE BEBIDAS ALCOHÓLICAS POR SEXO Y EDAD

Sexo/Edad		Media	Desv. típ.
Sexo	Hombre	12,7	1,8
	Mujer	13,2	1,4
Edad	14 años	12,6	1,1
	15 años	12,6	1,4
	16 años	12,8	1,7
	17 años	13,2	1,7
Total		12,9	1,6

Según el sexo y la edad las preferencias situadas después varían, si bien la cerveza, los combinados, el vino y el champán, junto con el calimocho, son las cinco bebidas que ocupan, en todos los casos, las primeras posiciones.

TABLA 5.3. PRIMERA BEBIDA ALCOHÓLICA CONSUMIDA

Bebida	Recuento	%
Calimocho	157	37,9
Cerveza	58	14,0
Combinados	47	11,4
Vino	44	10,6
Champán	34	8,2
Sidra	22	5,3
Licor fuerte	19	4,6
Licor de frutas	17	4,1
Vermut/Biter con alcohol	9	2,2
Otros	4	1,0
Ns/Nc	3	0,7
Total	414	100,0

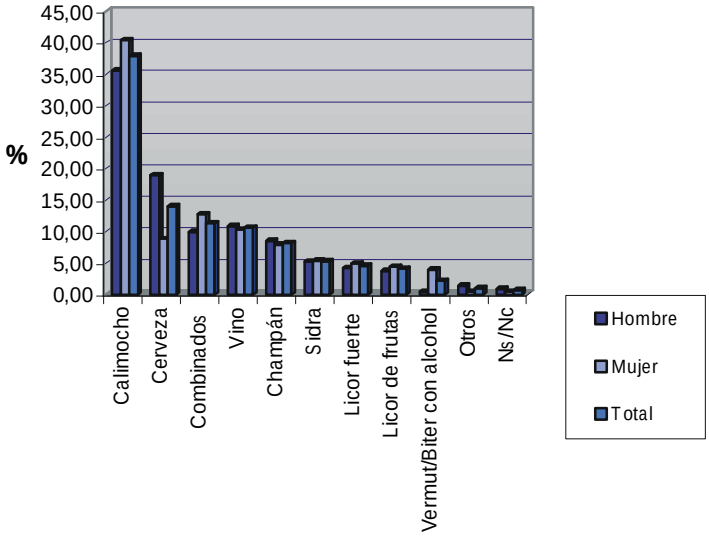
Elaboración propia

El calimocho, la cerveza y el vino son, por este orden, las bebidas preferidas por los hombres para su primer consumo.

Las mujeres se inician en el consumo de alcohol con el calimocho, los combinados y el vino.

La cerveza es, sin duda, la bebida en la que más diferencias podemos establecer en función del sexo (es elegida como bebida de inicio por un 19% de hombres frente a un 8,9% de mujeres). En este sentido, conviene destacar también el caso del vermut/bitter con alcohol que, aun siendo una bebida con escasa importancia en el inicio al consumo, presenta también una diferencia significativa en función del sexo, si bien en este caso es elegida fundamentalmente por mujeres (4% frente a 0,5%).

GRÁFICO 5.1. PRIMERA BEBIDA ALCOHÓLICA CONSUMIDA POR SEXOS

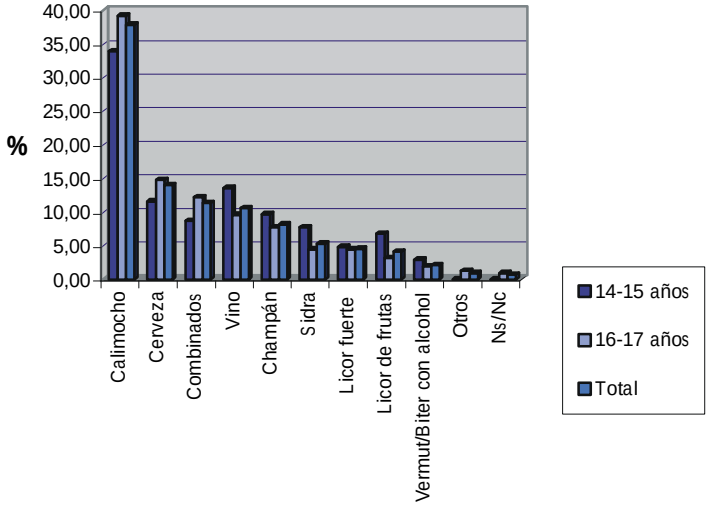


Elaboración propia

Tampoco existen grandes diferencias si analizamos la primera bebida consumida en función de la edad actual. Sin embargo, podemos ver que los más jóvenes se inician en el consumo con el calimocho (34%), vino (13,6%) y cerveza (11,7%), mientras que los más mayores lo hicieron con calimocho (39,2%), cerveza (14,8%) y combinados (11,2%).

El resto de las bebidas fueron elegidas como bebida de inicio en mayor porcentaje por los encuestados más jóvenes, los cuales tienen una mayor dispersión entre las diferentes bebidas.

GRÁFICO 5.2. PRIMERA BEBIDA ALCOHÓLICA CONSUMIDA POR EDAD



Elaboración propia

Los encuestados que se iniciaron antes de los 10 años en el consumo de alcohol, lo hicieron mayoritariamente con bebidas como la cerveza, el vino, el champán y la sidra, bebidas de "baja graduación" que es probable que probaran en sus casas o en alguna celebración familiar.

A partir de los 10 años cobran importancia los combinados y a partir de los 11 el calimocho que es, como ya hemos visto, la bebida elegida por más jóvenes para iniciarse en el consumo de alcohol.

TABLA 5.4. PRIMERA BEBIDA ALCOHÓLICA CONSUMIDA SEGÚN LA EDAD DE INICIO

Primera bebida consumida	Edad de inicio al consumo									
	<10	10	11	12	13	14	15	16	Ns/Nc	Total
Calimocho	0,0	0,0	28,0	33,8	41,1	50,0	44,7	26,7	33,3	38,0
Cerveza	16,7	20,0	36,0	20,0	9,3	11,5	10,5	6,7	0,0	14,0
Combinados	0,0	13,3	8,0	7,5	11,6	13,5	10,5	33,3	0,0	11,4
Vino	16,7	20,0	12,0	8,8	10,9	7,3	15,8	0,0	66,7	10,7
Champán	16,7	20,0	4,0	11,3	8,5	6,3	2,6	0,0	0,0	8,0
Sidra	16,7	20,0	0,0	7,5	5,4	3,1	0,0	6,7	0,0	5,3
Licor fuerte	8,3	6,7	8,0	3,8	4,7	3,1	5,3	6,7	0,0	4,6
Licor de frutas	8,3	0,0	4,0	5,0	5,4	2,1	2,6	6,7	0,0	4,1
Vermut/Biter con alcohol	0,0	0,0	0,0	1,3	1,6	2,1	5,3	13,3	0,0	2,2
Otros	8,3	0,0	0,0	0,0	0,8	1,0	2,6	0,0	0,0	1,0
Ns/Nc	8,3	0,0	0,0	1,3	0,8	0,0	0,0	0,0	0,0	0,7
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

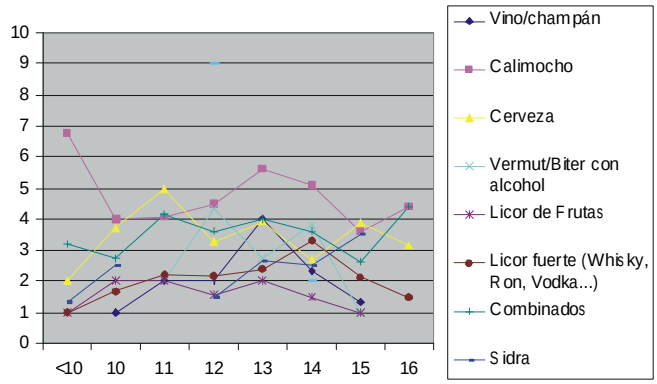
Elaboración propia

Partíamos de la hipótesis de que la edad media de inicio en el consumo de bebidas alcohólicas podía influir en el consumo actual de las distintas bebidas alcohólicas.

Sin embargo, tras realizar las correspondientes pruebas estadísticas, éstas no arrojan relación alguna entre ambas variables, por lo que podemos asegurar que el hecho de iniciarse antes en el consumo no indica un mayor consumo actual de ninguna bebida alcohólica en concreto.

En este gráfico puede observarse la falta de relación entre las unidades de bebida consumidas actualmente y la edad de inicio, independientemente de la bebida que tengamos en cuenta.

GRÁFICO 5.3. UNIDADES MEDIAS DE ALCOHOL CONSUMIDAS ACTUALMENTE SEGÚN EDAD DE INICIO



Elaboración propia

No obstante, son los jóvenes que se iniciaron en el consumo de alcohol a edades más tempranas los que más veces se emborrachan.

TABLA 5.5. NÚMERO MEDIO DE BORRACHERAS EN EL ÚLTIMO MES SEGÚN EDAD DE INICIO

Edad de inicio en Intervalos	Nº medio de borracheras en el último mes
De 10 a 13 años	2,3
De 14 a 17años	1,6

Elaboración propia

La mayoría de los jóvenes se inician en el consumo de alcohol en un parque (27,8%), aunque también son muchos los jóvenes que realizan su primer consumo en su casa (23,9%). En tercer lugar, un 16,9% de los encuestados señalan como lugares de inicio otras casas y la calle o plaza.

Los padres son los acompañantes de la mayoría de los jóvenes que realizan este primer consumo en su casa. Por el contrario, Los encuestados que se iniciaron en cualquier otro lugar lo hicieron acompañados mayoritariamente por amigos.

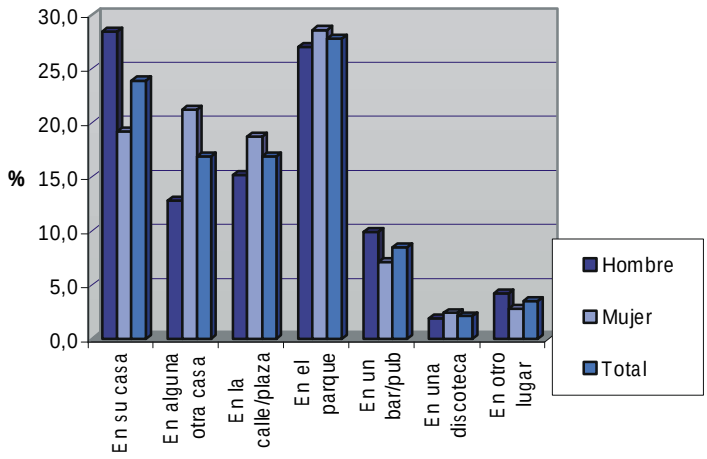
Como muestra la tabla, otros lugares tradicionales de consumo de bebidas alcohólicas como bares/pubs y discotecas y otros tienen poca importancia en el inicio al consumo.

Los hombres se inician en el consumo con mayor frecuencia que las mujeres en su casa (28,4% frente a 19,2%). Veíamos que es aquí donde el consumo se produce con el consentimiento de los padres, por lo que podemos decir que el consumo de los hijos es más tolerado que el de las hijas.

Esto mismo ocurre, si bien las diferencias son menores, si hablamos de bares/pubs o de otros lugares.

Por el contrario, las mujeres se inician con mayor frecuencia que los hombres en parques, en otras casas, en la calle/plaza o en discotecas.

GRÁFICO 5.4. LUGAR DE INICIO AL CONSUMO POR SEXOS



Elaboración propia

TABLA 5.6. LUGAR Y ACOMPAÑANTES DE INICIO AL CONSUMO

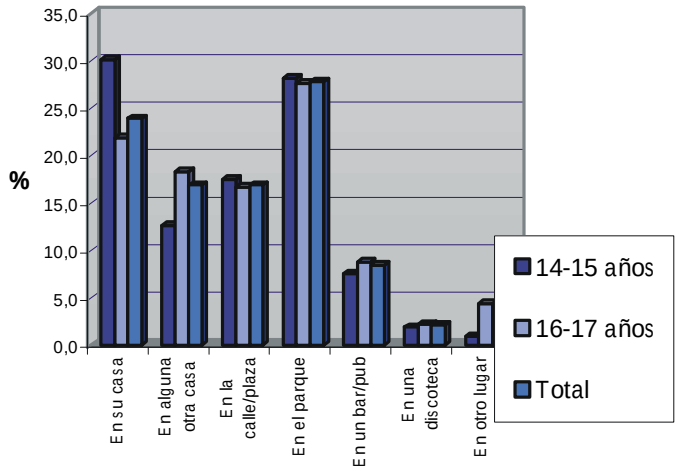
Lugar y acompañantes del primer consumo	Recuento	%
En su casa		
Solo	7	1,7
Con amigos	17	4,1
Con los padres	60	14,5
Con otros familiares	15	3,6
Total	99	23,9
En alguna otra casa		
Solo	2	0,5
Con amigos	49	11,8
Con los padres	7	1,7
Con otros familiares	12	2,9
Total	70	16,9
En la calle/plaza		
Con amigos	67	16,2
Con los padres	1	0,2
Con otros familiares	2	0,5
Total	70	16,9
En un parque		
Solo	1	0,2
Con amigos	110	26,6
Con otros familiar**es**	4	1,0
Total	115	27,8
En un bar/pub		
Solo	1	0,2
Con amigos	28	6,8
Con los padres	1	0,2
Con otros familiare**s**	6	1,4
Total	36	8,7
En una discoteca		
Con amigos	6	1,4
Con otros familiares	3	0,7
Total	9	2,2
En otro lugar		
Solo	1	0,2
Con amigos	7	1,7
Con los padres	1	0,2
Con otros familiares	6	1,4
Total	15	3,6

Elaboración propia

Teniendo en cuenta la edad actual, vemos que son los más jóvenes los que con mayor frecuencia realizaron su primer consumo de bebidas alcohólicas en sus casas, en parques y en la calle/plazas. Donde más diferencias se observan es en la casa propia (30,1% frente a 21,9%).

Del mismo modo, el inicio al consumo con los padres es mucho más elevado entre los más jóvenes (donde se produce en un 22,3% de los casos) que entre los más mayores (11,9%), es decir, los padres son ahora más tolerantes que antes respecto del inicio al consumo de alcohol de sus hijos.

GRÁFICO 5.5. LUGAR DE INICIO AL CONSUMO POR EDAD



Elaboración propia

La mayoría de los encuestados que comenzaron a consumir alcohol con 10 años o menos lo hicieron en su casa. Es a partir de los 11 años cuando comienzan ya a tener importancia otros lugares de inicio como otras casas, los parques o la calle.

TABLA 5.7. LUGAR DE INICIO AL CONSUMO EN FUNCIÓN DE EDAD DE INICIO

Lugar de inicio		Edad de inicio									
		<10	10	11	12	13	14	15	16	Ns/Nc	Total
En su casa	Recuento	10	9	4	30	28	8	7	2	1	99
	%	83,3	60,0	16,0	37,5	21,9	8,3	17,9	13,3	25,0	23,9
En otra casa	Recuento	1	2	8	13	19	15	10	2	0	70
	%	8,3	13,3	32,0	16,3	14,8	15,6	25,6	13,3	0,0	16,9
En la calle/plaza	Recuento	0	1	6	10	22	20	6	3	2	70
	%	0,0	6,7	24,0	12,5	17,2	20,8	15,4	20,0	50,0	16,9
En un parque	Recuento	0	0	4	21	37	38	9	6	0	115
	%	0,0	0,0	16,0	26,3	28,9	39,6	23,1	40,0	0,0	27,8
En un bar/pub	Recuento	0	1	0	4	16	11	2	1	1	36
	%	0,0	6,7	0	5,0	12,5	11,5	5,1	6,7	25,0	8,7
En una discoteca	Recuento	0	0	1	1	2	1	3	1	0	9
	%	0,0	0,0	4,0	1,3	1,6	1,0	7,7	6,7	0,0	2,2
En otro lugar	Recuento	1	2	2	1	4	3	2	0	0	15
	%	8,3	13,3	8,0	1,3	3,1	3,1	5,1	0,0	0,0	3,6
Total	Recuento	12	15	25	80	128	96	39	15	4	414
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Elaboración propia

Dependiendo del lugar donde se realizó el primer consumo de alcohol existen diferencias significativas respecto de la bebida consumida.

Como vemos, los jóvenes que inician su consumo de alcohol en su propia casa suelen hacerlo con champán (24,2%), vino (20,2%), cerveza (16,2%) o sidra (15,2%).

Por el contrario, es el calimocho la bebida escogida por más de la mitad de los encuestados que probaron por primera vez bebidas alcohólicas en la calle/plaza (62,8%), en un parque (61,7%) o en otros lugares

(46,7%). También los jóvenes que se inician en casas distintas a la suya lo hacen principalmente con calimocho (25,7%), si bien existe una mayor importancia en este caso de otras bebidas de inicio como el vino.

Podemos señalar también que la cerveza se sitúa como como bebida de inicio en segundo lugar cuando el consumo se realiza por vez primera en la calle o en un parque, pasando a un tercer puesto en el resto de lugares de inicio.

Por último, los jóvenes que consumen alcohol por primera vez en bares/pubs o discotecas, suelen tomar combinados (36,1% y 44,4% respectivamente).

TABLA 5.8. PRIMERA BEBIDA CONSUMIDA SEGÚN LUGAR DE INICIO

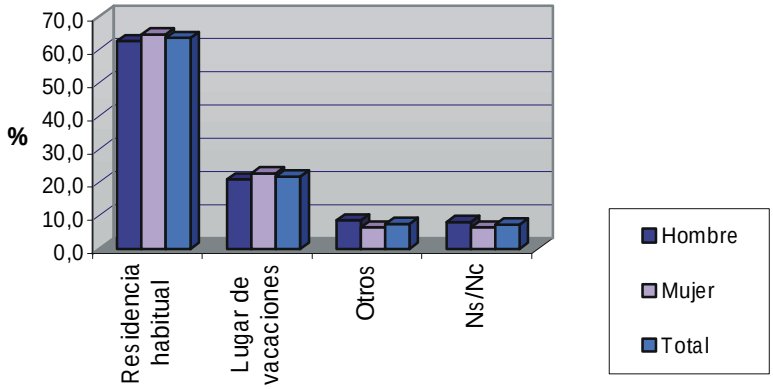
Bebidas	En su casa	En otra casa	plaza	En un parque	En un bar/ pub	En una discoteca	En otro lugar
Vino	20,2	17,1	5,7	5,2	2,8	0,0	0,0
Otros	0,0	0,0	1,4	0,9	0,0	0,0	13,3
Ns/Nc	1,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	6,7
Champán	24,2	10,1	0,0	0,0	5,6	0,0	6,7
Calimocho	10,1	25,7	62,8	61,7	22,2	11,1	46,7
Cerveza	16,2	14,3	8,6	16,5	19,4	0,0	0,0
Vermut/Biter con alcohol	1,0	4,3	2,9	0,9	2,8	11,1	0,0
Licor de frutas	5,1	7,1	1,4	1,7	2,8	22,2	6,7
Licor fuerte	5,1	7,1	4,3	3,5	2,8	0,0	6,7
Combinados	2,0	11,4	8,6	9,6	36,1	44,4	13,3
Sidra	15,2	2,9	2,9	0,0	5,6	11,1	0,0
Ns/Nc	0,0	0,0	1,4	0,0	0,0	0,0	0,0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Elaboración propia

En cuanto al lugar geográfico de inicio al consumo éste suele coincidir, en más del 63% de los casos, con el de la residencia habitual, quedando en segundo plano (con mucha diferencia) el lugar de vacaciones.

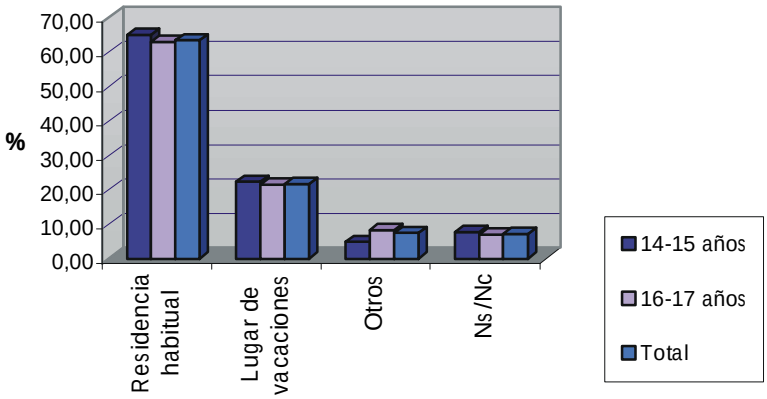
En los siguientes gráficos podemos apreciar la práctica inexistencia de diferencias en este aspecto en función de las variables sexo y edad actual.

GRÁFICO 5.6. LUGAR DE INICIO POR SEXOS



Elaboración propia

GRÁFICO 5.7. LUGAR DE INICIO POR EDAD



Elaboración propia

No todos los jóvenes que han probado el alcohol consumen esta sustancia de forma habitual, aunque sí lo hace un alto porcentaje de ellos, el 90,34%.

Hay que resaltar que el consumo habitual realizado por los jóvenes de 16 y 17 años (95,2%) es muy superior al que se produce entre los jóvenes de 14 y 15 años (75,7%).

Por otra parte, entre las mujeres este consumo habitual es un poco más elevado que entre los hombres (91,6% frente a 89,1%).

TABLA 5.9. CONSUMO HABITUAL POR SEXO Y EDAD

Sexo	Consumo habitual		Edad		
			14-15	16-17	Total
Hombre	Si	Recuento	39	149	188
		% de edad	75,0	93,7	89,1
	No	Recuento	13	10	23
		% de edad	25,0	6,3	10,9
	Total	Recuento	52	159	211
		% de edad	100,0	100,0	100,0
Mujer	Sí	Recuento	39	147	186
		% de edad	76,5	96,7	91,6
	No	Recuento	12	5	17
		% de edad	23,5	3,3	8,4
	Total	Recuento	51	152	203
		% de edad	100,0	100,0	100,0
Total	Sí	Recuento	78	296	374
		% de edad	75,7	95,2	90,3
	No	Recuento	25	15	40
		% de edad	24,3	4,8	9,7
	Total	Recuento	103	311	414
		% de edad	100,0	100,0	100,0

Elaboración propia

La edad media de inicio del consumo habitual de bebidas alcohólicas por parte de los jóvenes es de 14,5 años, un poco superior a la edad media de inicio al consumo.

Las variaciones de esta edad media en función del sexo y la edad son similares a las ya observadas respecto a la edad media de inicio al consumo.

Así, los hombres los comienzan antes que las mujeres a realizar un consumo habitual, si bien en este caso la diferencia en la edad media es muy reducida (14,6 años frente a 14,4).

Por otra parte, también el consumo habitual de alcohol se inicia cada vez a edades más tempranas. Mientras los jóvenes de 17 años comenzaron a los 14,8 años, los de 14 años lo hicieron a los 13,7 años.

TABLA 5.10. EDAD DE INICIO AL CONSUMO HABITUAL POR SEXO Y EDAD

Sexo/Edad		Media	Desv. típ.
Sexo	Hombre	14,4	1,1
	Mujer	14,6	1,1
Edad	14 años	13,70	0,82
	15 años	14,12	1,10
	16 años	14,40	0,98
	17 años	14,81	1,10
Total		14,51	1,10

Elaboración propia

Aunque la siguiente tabla parece indicar una cierta tendencia a la reducción de la edad de inicio al consumo habitual cuanto menor es la edad de inicio, estadísticamente no existe una relación clara entre ambas variables. Hemos de tener aquí en cuenta que, en muchas ocasiones, el inicio al consumo se produce en un ambiente familiar como algo estrictamente puntual, que no influye realmente en un consumo habitual.

TABLA 5.11. EDAD DE INICIO AL CONSUMO HABITUAL SEGÚN EDAD DE INICIO AL CONSUMO

Edad de inicio al consumo habitual		Edad de inicio al consumo									
		<10	10	11	12	13	14	15	16	Ns/Nc	Total
11 años	Recuento	0	1	1	0	0	0	0	0	0	2
	%	0,0	6,7	4,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,5
12 años	Recuento	3	3	3	5	0	0	0	0	0	14
	%	33,3	20,0	13,0	7,2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	3,8
13 años	Recuento	1	1	10	13	15	1	0	0	1	42
	%	11,1	6,7	43,5	18,8	12,8	1,1	0,0	0,0	33,3	11,3
14 años	Recuento	1	5	2	32	48	35	0	0	1	124
	%	11,1	33,3	8,7	46,4	41,0	39,8	0,0	0,0	33,3	33,2
15 años	Recuento	3	4	5	17	39	37	14	0	1	120
	%	33,3	26,7	21,7	24,6	33,3	42,0	40,0	0,0	33,3	32,2
16 años	Recuento	1	1	2	2	14	14	19	13	0	66
	%	11,1	6,7	8,7	2,9	12,0	15,9	54,3	92,9	0,0	17,7
Ns/Nc	Recuento	0	0	0	0	1	1	2	1	0	5
	%	0,0	0,0	0,0	0,0	0,9	1,1	5,7	7,1	0,0	1,3
Total	Recuento	9	15	23	69	117	88	35	14	3	373
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Elaboración propia

Del mismo modo que veíamos anteriormente que la edad de inicio al consumo no tiene ninguna relación estadística con el mayor consumo medio de ninguna bebida alcohólica en concreto, tampoco existe esta relación entre la edad de inicio al consumo habitual y los consumos medios de las diferentes bebidas.

TABLA 5.12. CONSUMO MEDIO DE BEBIDAS ALCOHÓLICAS EN FUNCIÓN DE LA EDAD DE INICIO AL CONSUMO HABITUAL

Edad	Vino / champán	Calimo-cho	Cerve- za	Vermut / Biter	Licor de Frutas	Licor fuerte	Combi-nados	Sidra	Otras bebidas
11 años	0,0	2,0	2,0	0,0	0,0	0,0	3,5	0,0	0,0
12 años	2,0	7,0	6,2	2,5	1,0	1,5	3,1	2,0	0,0
13 años	2,5	5,1	4,0	0,0	1,3	3,0	4,3	1,0	0,0
14 años	2,0	5,4	3,5	4,8	1,8	2,5	3,8	1,8	9,0
15 años	3,4	4,3	3,0	2,2	1,6	1,9	3,7	2,0	2,0
16 años	2,2	5,0	3,6	3,0	1,5	3,3	3,5	4,0	0,0
17 años	0,0	8,0	5,0	4,0	0,0	0,0	4,3	0,0	0,0
Total	2,6	5,1	3,5	3,2	1,6	2,4	3,7	2,3	5,5

Elaboración propia

5.2. Inicio al "botellón"

La edad media en que los jóvenes comienzan a "ir de botellón" son los 14,1 años, después de haber probado las bebidas alcohólicas (12,9 años), pero antes de consumirlas de modo habitual (14,5 años).

Por sexo existe muy poca diferencia, si bien son de nuevo los hombres los que antes se inician en esta práctica (a los 14 años, mientras que las mujeres se inician a los 14,1 años por término medio).

También la asistencia a "botellones" tiene su inicio cada vez a una edad más temprana (a los 13,5 años comenzaron a ir los jóvenes que ahora tienen 14 años, mientras que los de 17 años comenzaron a asistir a "botellones" a los 14,3 años).

TABLA 5.13. EDAD MEDIA DE INICIO A LA PRÁCTICA DEL "BOTELLÓN" POR SEXO Y EDAD

	Sexo/Edad	Media	Desv. tí p
Sexo	Hombre	14,0	1,2
	Mujer	14,1	1,1
Edad	14 años	13,46	0,82
	15 años	13,74	1,03
	16 años	14,10	1,02
	17 años	14,28	1,28
Total		14,07	1,16

Elaboración propia

La edad de inicio de asistencia al "botellón" está relacionada, según demuestran las pruebas estadísticas realizadas, con la edad de inicio al consumo habitual, pero no con la edad de inicio al consumo de alcohol. Así, los jóvenes que se inicien antes en el consumo habitual de bebidas alcohólicas, comenzarán a asistir antes al "botellón".

TABLA 5.14. EDAD MEDIA DE INICIO AL "BOTELLÓN" SEGÚN EDAD DE INICIO AL CONSUMO HABITUAL DE ALCOHOL

Edad	Media
11 años	13,0
12 años	12,1
13 años	13,0
14 años	13,7
15 años	14,4
16 años	15,0
17 años	15,4
Total	14,1

Elaboración propia

TABLA 5.15. EDAD MEDIA DE INICIO AL "BOTELLÓN" SEGÚN EDAD DE INICIO AL CONSUMO DE ALCOHOL

Edad	Media
< 10 años	13,6
10 años	13,6
11 años	12,8
12 años	13,5
13 años	13,9
14 años	14,4
15 años	15,4
16 años	15,9
Total	14,1

Elaboración propia

La mayoría de los jóvenes (50%), tal como muestra la tabla 5.16, acuden por primera vez a un "botellón" acompañados por amigos que ya acostumbraban a ir de "botellón" .

Sin embargo, el porcentaje de jóvenes que va por primera vez de "botellón" acompañado por amigos que mayoritariamente no realizaban esta práctica (42,5%) es también elevado.

Otras posibilidades, como acudir con hermanos o primos o con otras personas son alternativas muy reducidas entre los encuestados.

TABLA 5.16. PERSONAS CON LAS QUE SE ACUDE POR PRIMERA VEZ AL "BOTELLÓN"

Con quién fue por primera vez a un "botellón"	Recuento	%
Con unos amigos y la mayoría íbamos por primera vez	180	42,5
Con unos amigos que ya solían ir de "botellón"	212	50,0
Con hermanos/as, primos/as	28	6,6
Otros	1	0,2
Ns/Nc	3	0,7
Total	424	100,0

Elaboración propia

6. MOTIVACIONES PARA ACUDIR AL "BOTELLÓN"

A lo largo de este capítulo vamos a analizar los elementos motivacionales que la práctica del "botellón" tiene para los jóvenes de 14 a 17 años.

En la siguiente tabla podemos ver la valoración media que los jóvenes han concedido a diversos aspectos presentes en el "botellón" (valorados en una escala del 1 al 10, donde 1 es la menor importancia y 10 la mayor).

Vemos que para los jóvenes destacan, por su importancia, los factores relacionados con la comunicación y la búsqueda de espacios propios; en general, búsqueda de un referente positivo en un entorno propio y compartido con su grupo de referencia (amigos y adolescentes).

Hemos comentado anteriormente que el consumo de alcohol es un elemento importante dentro de la práctica del "botellón". Esto queda confirmado, sin duda, con la importancia que los jóvenes conceden al consumo de alcohol dentro del "botellón", elemento que obtiene una valoración media de 7,4.

TABLA 6.1. VALORACIÓN MEDIA DE DIVERSOS ASPECTOS DEL "BOTELLÓN"

Aspectos valorados	Media	Desv. típ.
Charlar con amigos	9,1	1,4
Tener un espacio propio para los jóvenes	7,7	2,6
Consumir alcohol	7,4	2,7
Conocer gente nueva	7,2	2,4
"Coger el punto"(consumir alcohol) antes de ir a pubs o discotecas"	6,9	3,2
"Ligar"	5,9	2,9
Relación con otros grupos que están en el "botellón	5,9	2,7
Escuchar música	4,3	3,1
Bailar	3,9	3,1
Consumir drogas	3,8	3,1

Elaboración propia

En este sentido, es importante resaltar que el consumo de alcohol es valorado por encima de 5 por el 76,9% de los jóvenes, mientras que el 30,2% de los encuestados valora por encima de 5 el consumo de drogas.

Mientras que los chicos conceden más importancia al consumo de drogas, para las chicas son más importantes los elementos de comunicación (conocer gente nueva) y expresión (música y baile).

TABLA 6.2. VALORACIÓN MEDIA DE DIVERSOS ASPECTOS DEL "BOTELLÓN" POR SEXOS

Aspectos valorados	Hombre	Mujer
Charlar con amigos	9,1	9,1
Conocer gente nueva	7,0	7,5
Tener un espacio propio para los jóvenes	7,5	7,8
Consumir alcohol	7,5	7,3
Relación con otros grupos que están en el "botellón"	5,6	6,1
"Ligar"	6,2	5,7
"Coger el punto" antes de ir a pubs o discotecas	6,9	6,9
Escuchar música	3,9	4,7
Bailar	3,2	4,7

Elaboración propia

Al analizar la valoración que de estos aspectos realizan los jóvenes en función de su edad, podemos ver que los más mayores conceden más importancia la consumo de alcohol y otras drogas.

TABLA 6.3. VALORACIÓN MEDIA DE DIVERSOS ASPECTOS DEL "BOTELLÓN" POR EDAD

Aspectos valorados	14 y 15 años	16 y 17 años
Charlar con amigos	9,1	9,1
Conocer gente nueva	7,7	7,1
Tener un espacio propio para los jóvenes	7,5	7,7
Consumir alcohol	6,9	7,6
Relación con otros grupos que están en el "botellón	6,1	5,8
Ligar	6,0	5,9
“Coger el punto” (consumir alcohol) ante de ir a pubs o discotecas	5,6	7,3
Escuchar música	4,0	4,4
Bailar	3,6	4,0
Consumir drogas	2,9	4,1

Elaboración propia

La tabla 6.3. muestra cómo para los adolescentes de 16 y 17 años pesa más la consideración del "botellón" como espacio de consumo y un preámbulo y una forma de consumo "preparatoria" para luego acudir a locales, mientras que para los más jóvenes, este consumo pierde importancia a favor de elementos de comunicación ("ligar" y conocer gente nueva).

Al igual que ocurre con el consumo de alcohol, existe para los jóvenes una fuerte identificación entre el "botellón" y la diversión, siendo éste el motivo principal del 57,7% de los jóvenes para asistir al "botellón". En segundo lugar adquiere importancia, aunque muy por debajo de la diversión, el factor económico (motivación principal del 9,7% de los encuestados).

La comunicación y relación con el grupo de iguales es el segundo motivo más importante para acudir al "botellón", y la posibilidad de "beber más y más barato" es el tercero, según vemos en la tabla siguiente.

A pesar de no existir una clara relación entre la edad y las motivaciones principales para acudir a un "botellón", en edades tempranas existe un mayor peso de la identificación diversión-botellón.

TABLA 6.4. MOTIVO PRINCIPAL PARA ACUDIR A UN "BOTELLÓN"

Motivo	Recuento	%
Para divertirme	244	57,5
Porque puedo beber más y más barato	41	9,7
Porque lo hacen mis amigos	38	9,0
Para ligar	29	6,8
Porque se puede hablar tranquilamanete	18	4,2
Porque mejora/facilita las relaciones con otros chico/as	12	2,8
Está bien visto en mi grupo de amigo/as	9	2,1
Porque no dejan entrar en pubs/discotecas	9	2,1
Porque está de moda entre la gente joven	5	1,2
Por el gusto de hacer algo prohibido	4	0,9
Para hacer cosas que si no no haría	4	0,9
Porque es exclusivo de los más jóvenes	2	0,5
No sabe/no contesta	9	2,1
TOTAL	424	100,0

Elaboración propia

TABLA 6.5. SEGUNDO Y TERCER MOTIVO PARA ACUDIR A UN "BOTELLÓN"

Motivo	Segundo motivo		Tercer motivo	
	Recuento	%	Recuento	%
Porque se puede hablar tranquilamanete	75	17,7	52	12,3
Para divertirme	73	17,2	33	7,8
Porque puedo beber más y más barato	69	16,3	74	17,5
Para ligar	47	11,1	30	7,1
Porque mejora/facilita las relaciones con otros chico/as	37	8,7	42	9,9
Porque lo hacen mis amigos	30	7,1	20	4,7
Para hacer cosas que si no no haría	18	4,2	27	6,4
Porque no dejan entrar en pubs/discotecas	18	4,2	18	4,2
Está bien visto en mi grupo de amigo/as	11	2,6	9	2,1
Porque está de moda entre la gente joven	10	2,4	3	0,7
Porque es exclusivo de los más jóvenes	7	1,7	7	1,7
Por el gusto de hacer algo prohibido	6	1,4	11	2,6
No sabe/no contesta	23	5,4	98	23,1
TOTAL	424	100,0	424	100,0

Elaboración propia

Según aumenta la edad, las motivaciones se van disgregando y se abre el abanico (siempre con un peso determinante de "diversión") y aparece el elemento monetario y la comunicación en un entorno "tranquilo" (en contraposición al entorno del pub/discoteca).

En definitiva, podríamos decir que en los adolescentes más jóvenes (14 y 15 años) se produce la identificación de diversión y botellón y la búsqueda de un entorno de relación, mientras que en los más

mayores (16 y 17 años) el botellón cobra más importancia como espacio de consumo de alcohol anterior al acceso a pubs y discotecas y como botellón como entorno de comunicación.

Tras la realización de las pruebas estadísticas pertinentes, podemos asegurar que no existe relación entre el motivo principal para acudir a un "botellón" y el consumo medio de bebidas alcohólicas. Sin embargo, sí existe esta relación con la frecuencia de consumo de alcohol.

TABLA 6.6. MOTIVO PRINCIPAL PARA ACUDIR A UN "BOTELLÓN" POR EDAD

Motivo	Edad			
	14	15	16	17
Para divertirme	79,5	62,5	51,2	58,3
Porque lo hacen mis amigos	7,7	12,5	8,8	8,6
Porque está de moda entre la gente joven	2,6	1,6	0,8	1,1
Para ligar	2,6	7,8	8,8	6,4
Está bien visto en mi grupo de amigos	2,6	3,1	2,4	1,6
Porque no me dejan entrar en pubs/discotecas	2,6	3,1	1,6	2,1
Porque se puede hablar tranquilamente	2,6	1,6	4,0	5,9
Mejora/facilita las relaciones con otros chico/as	0,0	1,6	5,6	2,1
Por el gusto de hacer algo prohibido	0,0	0,0	1,6	1,1
Para hace cosas que si no no haría	0,0	0,0	2,4	0,5
Porque es exclusivo de los más jóvenes	0,0	0,0	0,0	1,1
Porque se puede beber más y es más barato	0,0	6,3	12,8	11,2
TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0

Elaboración propia

TABLA 6.7. MOTIVO PRINCIPAL PARA ACUDIR A UN "BOTELLÓN" SEGÚN FRECUENCIA DE CONSUMO DE ALCOHOL

Motivo principal	Frecuencia de consumo de alcohol			
	Nunca	De vez en cuando	La mayoría de las veces	Todas las veces
Porque lo hacen mis amigos	44,0	20,0	3,4	6,4
Para divertirme	36,0	51,4	61,4	61,0
Para ligar	4,0	5,7	6,8	7,5
Está bien visto en mi grupo de amigo/as	4,0	0,0	3,4	1,9
Para hacer cosas que si no no haría	4,0	0,0	2,3	0,4
Porque no dejan entrar en pubs/discotecas	4,0	0,0	2,3	2,2
Porque se puede hablar tranquilamanete	4,0	0,0	4,5	4,9
Porque está de moda entre la gente joven	0,0	0,0	1,1	1,5
Porque mejora/facilita las relaciones con otros chicos	0,0	2,9	4,5	2,6
Por el gusto de hacer algo prohibido	0,0	0,0	1,1	1,1
Porque es exclusivo de los más jóvenes	0,0	0,0	0,0	0,7
Porque puedo beber más y más barato	0,0	20,0	9,1	9,7
TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0

Elaboración propia

Para los jóvenes que no consumen alcohol la presión del grupo es fundamental en su asistencia al "botellón" Sin embargo, para los jóvenes que consumen alcohol la mayoría o todas las veces, destaca el elemento diversión; al igual que para los que consumen de vez en cuando.

7. EFECTOS

7.1. Efectos del consumo de alcohol a corto plazo

Los jóvenes atribuyen al alcohol efectos relacionados con sus motivaciones para acudir a un botellón, lo que confirma nuevamente la importancia fundamental del consumo de alcohol en el "botellón". Así, el 74,6% de los encuestados opina que el consumo de alcohol aumenta la diversión y el 64,5% manifiesta que dicho consumo facilita relacionarse.

Sin embargo, debemos destacar también que el 38,6% de los adolescentes opina que el consumo de alcohol permite olvidar los problemas.

TABLA 7.1. EFECTOS DEL CONSUMO DE ALCOHOL

Efectos	Recuento	%
Aumenta la diversión	315	74,6
Facilita relacionarse	272	64,5
Permite olvidar problemas	163	38,6
Permite aguantar más	68	16,1
Produce confusión	67	15,9
Produce excitación/nerviosismo	67	15,9
Hace sentirse más tranquilo/relajado	51	12,1
Produce irritabilidad	36	8,5
No permite dormir bien	34	8,1
Produce ansiedad	19	4,5
Hace sentirse deprimido	15	3,6
Otros	9	2,1
No produce efectos	6	1,4
No sabe/no contesta	1	0,2

Elaboración propia

Tanto hombres como mujeres coinciden en otorgar al consumo de alcohol un efecto de "diversión", sin embargo, debemos tener en cuenta que las mujeres destacan más que los hombres los efectos depresivos de dicho consumo, así como otros efectos negativos, tales como irritabilidad, confusión y ansiedad.

Al consumir alcohol, los jóvenes sienten diversión (64,3%) y deseos de comunicarse y relacionarse con otros (el 55,9% se siente "más charlatán", el 49,6% "más sociable y el 31,2% "mas desinhibido").

TABLA 7.2. EFECTOS DEL CONSUMO DE ALCOHOL POR SEXO

Efectos	Hombre	Mujer	Total
Aumenta la diversión	53,7	46,3	100,0
No permite dormir bien	52,9	47,1	100,0
Produce excitación/nerviosismo	52,2	47,8	100,0
Permite olvidar problemas	52,1	47,9	100,0
Facilita relacionarse	51,1	48,9	100,0
No produce efectos	50,0	50,0	100,0
Hace sentirse más tranquilo/relajado	49,0	51,0	100,0
Permite aguantar más	45,6	54,4	100,0
Produce irritabilidad	38,9	61,1	100,0
Produce confusión	38,8	61,2	100,0
Produce ansiedad	36,8	63,2	100,0
Hace sentirse deprimido	13,3	86,7	100,0

Elaboración propia

TABLA 7.3. SENSACIONES PRODUCIDAS POR EL CONSUMO DE ALCOHOL

Sensaciones	Recuento	%
Más divertido	258	64,3
Más charlatán	224	55,9
Más deprimido	21	5,2
Más torpe	75	18,7
Más irritable	22	5,5
Más sociable	199	49,6
Más "plasta"	40	10,0
Más deshinibido	125	31,2
No me siento distinto a cuando no bebo	17	4,2
Otros	8	2,0
No sabe/no contesta	24	5,6

Elaboración propia

El 86,6% de los encuestados ha presentado efectos orgánicos graves, al menos en alguna ocasión, ya que vemos en la siguiente tabla que muchos jóvenes han tenido varios problemas orgánicos derivados del consumo de alcohol.

El 38,2% ha sufrido caídas con el consiguiente riesgo de sufrir un traumatismo craneoencefálico y lesión cerebral.

El 26,8%, al quedarse dormido, ha corrido el riesgo de entrar en coma y paro cardíaco por hipotermia.

El 6,6% ha presentado arritmias y algo menos, un 6,1 % ha entrado en coma etílico y ha tenido que ser ingresado en urgencias.

TABLA 7.4. EFECTOS ORGÁNICOS DEL CONSUMO DE ALCOHOL

Efectos orgánicos	Recuento	%
Vómitos	286	67,4
Me tambaleo al andar	264	62,2
Caídas	162	38,2
Quedarte dormido	114	26,8
Temblores	78	18,3
Diarrea o dolores de barriga	64	15,0
Palpitaciones	28	6,6
Te han llevado a urgencias	26	6,1
Ninguno	35	8,2
No sabe no contesta	22	5,1

Elaboración propia

Al día siguiente del consumo podemos diferenciar la existencia de efectos orgánicos y psicosociales.

Como efectos orgánicos más significativos sufridos por los jóvenes podemos destacar dolor de cabeza (50,3%), pérdida y aumento de apetito (22,8% y 20% respectivamente) e insomnio (12,3%).

Como efecto psicosocial, cabe destacar la falta de aprovechamiento de la jornada siguiente (un 6,5% reconoce no ir al colegio). En este sentido, debemos tener en cuenta que esta falta de aprovechamiento no sólo la sufrirán los que no realizan sus actividades normales, sino también los que, debido a efectos orgánicos más generalizados (dolor de cabeza o insomnio) las realizan con un rendimiento menor.

TABLA 7.5. EFECTOS AL DÍA SIGUIENTE DE CONSUMIR ALCOHOL

Efectos al día siguiente	Recuento	%
Me encuentro más ágil	7	1,8
Me cuesta más dormir	49	12,3
Tengo más apetito	80	20,0
Tengo dolor de cabeza	201	50,3
Paso de ir al colegio	26	6,5
Casi no como nada	91	22,8
Igual que siempre	119	29,8
No sabe no contesta	24	5,6

Elaboración propia

7.2. Consecuencias derivadas de la asistencia a un "botellón"

El 70,7% de los adolescentes ha tenido algún problema a raíz de la asistencia a un "botellón".

TABLA 7.6. EXISTENCIA DE PROBLEMAS COMO CONSECUENCIA DE LA ASISTENCIA A UN "BOTELLÓN"

Existencia de Problemas	Recuento	%
No	125	29,6
Sí	299	70,7
Ns/nc	1	0,2
Total	424	100,0

Elaboración propia

Los problemas más frecuentes que han tenido los jóvenes han sido discusiones / riñas (52,8%) y otros centrados en los conflictos con el entorno inmediato: familia (42,5%) y amigos (26,1%). Además, un porcentaje importante de los jóvenes encuestados, también ha protagonizado peleas con agresión física, problemas con la pareja y rotura de mobiliario urbano.

TABLA 7.7. PROBLEMAS DERIVADOS DE LA ASISTENCIA AL "BOTELLÓN"

Problemas	Recuento	%
Discusiones/riñas	158	52,8
Problemas familiares	127	42,5
Problemas con amigos	78	26,1
Peleas con agresión	76	25,4
Problemas con la pareja	75	25,1
Rotura de mobiliario urbano	68	22,7
Problemas con los vecinos	51	17,1
Detención por la policía	22	7,4
Accidentes de tráfico	13	4,3
Tener relaciones sexuales sin protección	11	3,7
Otros	5	1,7

Elaboración propia

Las pruebas estadísticas realizadas confirman la relación existente entre el consumo de alcohol (valorado por los propios jóvenes en el cuestionario) y la existencia de problemas derivados del "botellón", si bien debemos tener en cuenta que no es exclusivo de los jóvenes que consumen alcohol el tener problemas como consecuencia de un "botellón". Así, mientras el 67,7% de los jóvenes que consumen alcohol han tenido problemas en alguna ocasión, el 50% de los jóvenes que no consumen alcohol también los han tenido.

Los jóvenes que realizan un consumo elevado de alcohol incrementan los conflictos con su entorno inmediato, radicalizan el conflicto (aumentando las peleas con agresión y las detenciones) y realizan prácticas de riesgo en mayores porcentajes (relaciones sexuales sin protección y accidentes de tráfico).

TABLA 7.8. PROBLEMAS DERIVADOS DE LA ASISTENCIA AL "BOTELLÓN" SEGÚN CONSUMO DE ALCOHOL

Problemas	Consumo propio de alcohol			
	Mucho	Bastante	Poco	Nada
Discusiones/riñas	63,0	41,4	20,9	25,0
Problemas familiares	45,2	30,1	23,1	16,7
Peleas con agresión	34,2	16,1	11,9	
Problemas con amigos	31,5	17,7	14,9	4,2
Problemas con la pareja	28,8	18,8	13,4	0,0
Detención por la policía	16,4	2,2	3,0	8,3
Problemas con los vecinos	12,3	13,4	9,7	16,7
Tener relaciones sexuales sin protección	8,2	1,1	1,5	4,2
Accidentes de tráfico	4,1	3,8	2,2	0,0
Rotura de mobiliario urbano	17,8	19,4	11,9	0,0
Otros	2,7	0,5	0,7	12,5
Nunca he tenido ningún problema	13,7	24,7	40,3	50,0

Elaboración propia

Los datos presentados tienen en cuenta el nivel de consumo de los jóvenes según su propia percepción, sin embargo, en la tabla siguiente podemos ver cómo los jóvenes que han tenido problemas en alguna ocasión presentan un consumo medio de combinados más elevado.

TABLA 7.9. PROBLEMAS DERIVADOS DE LA ASISTENCIA AL "BOTELLÓN" SEGÚN CONSUMO MEDIO DE COMBINADOS

Existencia de problemas	Consumo medio de combinados
Alguna vez han tenido problemas	4,0
Nunca han tenido problemas	2,8

Elaboración propia

7.3. Opinión de los jóvenes sobre los efectos negativos del "botellón"

Ante el planteamiento de los efectos negativos del "botellón" en el entorno (por ejemplo, para los vecinos), los jóvenes optan mayoritariamente por la vía intermedia de la necesidad de una "reducción de daños" (42.3%), sin una intención clara de búsqueda de otras alternativas.Destacan significativamente los posicionamientos extremos o incluso de negación de consecuencias negativas: el 51,2% optan por posturas de inevitabilidad, "pasotismo" o negación.

La opinión de los jóvenes ante los efectos negativos del "botellón" está relacionada estadísticamente con la frecuencia de consumo de alcohol en el mismo. Así, entre los jóvenes que consumen alcohol con más frecuencia, aumenta el peso de la idea de la "inevitabilidad" y el "pasotismo" de las consecuencias negativas en detrimento de la búsqueda de alternativas, mientras que los jóvenes con bajos o nulos consumos de alcohol, optan en mayor medida por la necesidad de la búsqueda de alternativas.

TABLA 7.10. OPINIÓN SOBRE LOS EFECTOS NEGATIVOS DEL "BOTELLÓN"

Opinión	Recuento	%
Me parece mal y habría que reducir los daños	178	42,3
Me parece mal, pero son inevitables	108	25,7
No me importan en absoluto	43	10,2
No creo que los “botellones tengan consecuencias negativas	56	13,3
Me parece mal y la gente joven debería buscar alternativas	36	8,6

Elaboración propia

TABLA 7.11. OPINIÓN SOBRE LOS EFECTOS NEGATIVOS DEL "BOTELLÓN" SEGÚN FRECUENCIA DE CONSUMO DE ALCOHOL EN EL "BOTELLÓN"

Opinión sobre los efectos negativos del "botellón"	Frecuencia de consumo de alcohol en el "botellón"			
	Nunca	De vez en cuando	La mayoría de las veces	Todas las veces
Me parece mal, pero son inevitables	8,0	19,4	18,7	30,5
Me parece mal y habría que reducir los daños	52,0	41,7	52,7	37,9
Me parece mal y la gente joven debería buscar alternativas	20,0	22,2	9,9	5,2
No me importan en absoluto	4,0	5,6	6,6	12,6
Nocreo que los “botellones” tengan consecuencias negativas	16,0	11,1	12,1	13,8
TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0

Elaboración propia

8. RELACIONES CON LA FAMILIA Y EL ENTORNO

8.1. Percepción del consumo de alcohol en el entorno

Al ser interrogados sobre el consumo de alcohol de las personas de su entorno, el suyo propio y el de la sociedad, podemos destacar que la mayoría de los jóvenes considera que tanto la sociedad en general como sus amigos consumen más que ellos mismos, mientras que su pareja y los miembros de su familia (o sus tutores) realizan un consumo menor.

Asimismo, debemos destacar que el 62,1% de los adolescentes tiene la percepción de consumir elevadas cantidades de alcohol.

A la vista de los resultados obtenidos, podemos asegurar que el consumo de alcohol de los jóvenes no está directamente relacionado con el de sus padres sino con el de sus amigos.

TABLA 8.1. CONSUMO DEL ALCOHOL DEL ENTORNO Y PROPIO

Entorno		Mucho	Bastante	Poco	Nada	TOTAL
Compañeros de estudio/trabajo	Recuento	73	258	70	18	419
	%	17,4%	61,6%	16,7%	4,3%	100,0%
Amigos	Recuento	105	255	62	0	422
	%	24,9%	60,4%	14,7%	0,0%	100,0%
Pareja	Recuento	31	64	91	116	302
	%	10,3%	21,2%	30,1%	38,4%	100,0%
Padre/tutor	Recuento	17	56	229	115	417
	%	4,1%	13,4%	54,9%	27,6%	100,0%
Madre/tutora	Recuento	3	8	176	230	417
	%	0,7%	1,9%	42,2%	55,2%	100,0%
Hermanos mayores de 12 años	Recuento	34	103	111	125	373
	%	9,1%	27,6%	29,8%	33,5%	100,0%
Sociedad	Recuento	197	212	11	0	420
	%	46,9%	50,5%	2,6%	0,0%	100,0%
Consumo de alcohol propio	Recuento	73	186	133	25	417
	%	17,5%	44,6%	31,9%	6,0%	100,0%

Elaboración propia

TABLA 8.2. CONSUMO DE ALCOHOL SEGÚN EL CONSUMO DE LOS AMIGOS

Consumo de alcohol de los amigos	Consumo de alcohol propio			
	Mucho	Bastante	Poco	Nada
Mucho	67,1	22,2	8,2	8,3
Bastante	30,1	76,2	54,5	66,7
Poco	2,7	1,6	37,3	25,0
Nada	0,0	0,0	0,0	0,0
TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0

Elaboración propia

8.2. Identificación con el entorno

Uno de los motivos de la existencia de esta relación entre el consumo de los jóvenes y el de sus amigos, es la gran identificación que tienen con ellos, mayor que la existente entre los jóvenes y sus padres. Así, mientras el 80,5% de los jóvenes actúa algunas veces o siempre de forma parecida a sus amigos, sólo el 47,5% y el 46,8% actúan siguiendo el ejemplo de su madre y su padre, respectivamente.

Si bien la mayoría de los jóvenes perciben que tienen las discusiones "normales" con los distintos miembros de su familia, el porcentaje de aquéllos que discuten bastante o mucho con sus padres y/o hermanos no debe pasar desapercibido.

TABLA 8.3. FRECUENCIA DE ACTUACIÓN PARECIDA A PERSONAS DEL ENTORNO

Personas del entorno		Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Siempre	NS/NC
Padre	Recuento	117	99	175	15	18
	%	27,6	23,3	41,3	3,5	4,2
Madre	Recuento	99	117	170	25	13
	%	23,3	27,6	40,1	5,9	3,1
Amigos	Recuento	30	51	218	116	9
	%	7,1	12,0	51,4	27,4	2,1

Elaboración propia

TABLA 8.4. FRECUENCIA DE DISCUSIONES CON FAMILIARES

Miembros de la familia		Frecuencia de discusiones					
		Mucho	Bastante	Lo normal	Poco	Nada	No procede Ns/Nc
Padre	Recuento	40	79	173	75	49	8
	%	9,4	18,6	40,8	17,7	11,6	1,9
Madre	Recuento	36	85	176	91	35	1
	%	8,5	20,0	41,5	21,5	8,3	0,2
Hermanos	Recuento	45	56	149	86	66	22
	%	10,6	13,2	35,1	20,3	15,6	5,2

Elaboración propia

En este sentido, existe una relación estadística significativa entre la frecuencia de las discusiones en el seno familiar y el consumo de alcohol de los jóvenes, disminuyendo éste sensiblemente cuando existen pocas o ninguna discusión.

TABLA 8.5. CONSUMO DEL ALCOHOL SEGÚN FRECUENCIA DE DISCUSIONES CON EL PADRE O TUTOR

Frecuencia de las discusiones	Consumo de alcohol propio			
	Mucho	Bastante	Poco	Nada
Mucho	19,4	7,7	8,3	0,0
Bastante	26,4	23,8	9,8	8,3
Lo normal	29,2	46,4	41,7	45,8
Poco	12,5	13,8	24,2	33,3
Nada	12,5	8,3	15,9	12,5
TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0

Elaboración propia

TABLA 8.6. CONSUMO DEL ALCOHOL SEGÚN FRECUENCIA DE DISCUSIONES CON FAMILIARES

Frecuencia de las discusiones	Consumo de alcohol propio			
	Mucho	Bastante	Poco	Nada
Mucho	17,8	7,0	6,7	0,0
Bastante	28,8	18,9	19,4	4,2
Lo normal	27,4	50,3	34,3	62,5
Poco	15,1	17,3	31,3	20,8
Nada	11,0	6,5	8,2	12,5
TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0

Elaboración propia

8.3. Permisividad familiar

Los jóvenes valoraron la tolerancia de sus padres acerca de diversos aspectos en una escala del 1 al 10, donde 1 es la máxima intolerancia y 10 la máxima tolerancia. El resultado de esta valoración se presenta en la tabla 97, que refleja la diferencia de la tolerancia percibida hacia el consumo de alcohol (4,1) y hacia el consumo de otras drogas (1,8).

Respecto del resto de aspectos analizados, los encuestados perciben que sus padres son bastante o muy tolerantes.

TABLA 8.7. VALORACIÓN MEDIA DE LA TOLERANCIA FAMILIAR

Aspectos valorados	Valoración media
Horarios de llegada nocturna los	5,9
Consumo de alcohol	4,1
Hacer las tareas del instituto	5,9
Acostarse a una hora	7,1
Elegir mis amistades	8,1
Participar en las tareas	5,2
Manejo de tu dinero	7,4
Trabajar fuera de casa	5,7
Tener la imagen que yo quiera	7,5
Consumo de otras drogas	1,8

Elaboración propia

No obstante, la valoración media de la tolerancia ha obtenido una alta desviación típica, por lo que a continuación se muestran las valoraciones respecto de cada uno de los aspectos propuestos. También estos datos muestran que existe una tolerancia mayor hacia el consumo de alcohol que hacia el consumo de otras drogas, si bien son estos dos aspectos en los que los padres son más intolerantes.

Al margen de estos aspectos, los jóvenes consideran, en general, a sus padres muy tolerantes o permisivos, exceptuando en lo relativo a las tareas escolares y domésticas.

TABLA 8.8. VALORACIÓN DE LA TOLERANCIA FAMILIAR

Aspectos valorados	Valoración de la tolerancia familiar (escala 1 a 10)				
	1 y 2	3 y 4	5 y 6	7 y 8	9 y 10
Horarios de llegada nocturna los fines de semana	19,4	15,4	20,8	**23,9**	20,6
Consumo de alcohol	**36,6**	16,7	26,7	13,9	6,1
Hacer las tareas del instituto dentro de un horario	13,7	16,1	**26,0**	23,4	20,7
Acostarse a una hora determinada	8,5	11,1	16,1	28,1	**36,2**
Elegir mis amistades	4,0	5,0	11,9	23,0	**56,1**
Participar en las tareas domésticas	18,0	23,6	**27,2**	15,1	16,1
Manejo de tu dinero	5,5	7,6	20,6	25,6	**40,8**
Trabajar fuera de casa	22,8	9,6	24,8	16,3	**26,4**
Tener la imagen que yo quiera	6,4	8,5	15,8	22,7	**46,6**
Consumo de otras drogas	**82,7**	8,7	5,4	0,7	2,4

Elaboración propia

Una permisividad familiar excesiva puede influir en el aumento del consumo medio de alcohol realizado por los jóvenes, tal como apuntan los datos analizados en la siguiente tabla.

TABLA 8.9. CONSUMO MEDIO DE LAS PRINCIPALES BEBIDAS SEGÚN EL GRADO DE PERMISIVIDAD FAMILIAR

Bebidas	Grado de Permisividad			
	Nada permisiva	Poco permisiva	Algo permisiva	Muy permisiva
Calimocho	4,0	4,5	4,7	6,2
Cerveza	2,0	2,8	2,9	5,4
Combinados	2,6	2,9	3,6	4,5

Elaboración propia

En concreto, las pruebas estadísticas realizadas demuestran que la tolerancia familiar hacia el consumo de alcohol y los horarios de llegada a casa influyen en el consumo de alcohol de los jóvenes.

TABLA 8.10. VALORACIÓN MEDIA DE LA TOLERANCIA RESPECTO AL CONSUMO DE ALCOHOL SEGÚN CONSUMO DE ALCOHOL

Consumo de alcohol	Tolerancia media
Mucho	2,6
Bastante	2,5
Poco	2,2
Nada	1,9
Total	2,4

Elaboración propia

TABLA 8.11. VALORACIÓN MEDIA DE LA TOLERANCIA RESPECTO A LOS HORARIOS DE VUELTA A CASA SEGÚN CONSUMO DE ALCOHOL

Consumo de alcohol	Tolerancia media
Mucho	3,3
Bastante	3,2
Poco	3,1
Nada	2,7
Total	3,1

Elaboración propia

Sin embargo, no existe relación alguna entre estas variables y la frecuencia de asistencia al "botellón" de los jóvenes.

9. ALTERNATIVAS AL FENÓMENO DEL "BOTELLÓN"

9.1. Reducción del consumo de alcohol

Las medidas más efectivas, en opinión de los jóvenes encuestados, para lograr la reducción del consumo de alcohol son las relacionadas con la información y el control, tanto familiar como legislativo, así

TABLA 9.1. MEDIDAS PARA REDUCIR EL CONSUMO DE ALCOHOL

Medidas	Recuento	%
Información sobre los efectos nocivos del alcohol	154	36,3
Más control familiar	108	25,5
Campañas publicitarias en los medios de comunicación	105	24,8
Elevar el precio de las bebidas alcohólicas	101	23,8
Hacer cumplir la legislación vigente sobre venta a menores	96	22,6
Subvencionar locales "light" suficientes	91	21,5
Ninguna de las anteriores	52	12,3
Otras	29	6,8
Ns/Nc	23	5,4
Total	424	100,0

Elaboración propia

como con el incremento del precio de las bebidas alcohólicas. Debemos señalar, en este sentido, que los adolescentes no proponen alternativas novedosas para la disminución del consumo, a pesar de que el 6,8% opina que serían "otras" medidas las efectivas.

9.2. Alternativas al fenómeno del "botellón"

Respecto al "botellón" el 31,6% no propone ninguna alternativa, bien porque consideran que no existe, bien porque no se les ocurre ninguna.

Las alternativas al "botellón" propuestas por la mayoría de los jóvenes están relacionadas con el consumo de alcohol y la facilitación del acceso a pubs y discotecas, así como a la creación de más espacios de ocio nocturno. De hecho, más del 11% de los jóvenes que proponen una alternativa al "botellón" únicamente sugieren actuaciones para la reducción de los efectos negativos del mismo en el entorno.

TABLA 9.2. ALTERNATIVAS AL "BOTELLÓN" PROPUESTAS POR LOS JÓVENES

Alternativas	Recuento	%
Rebajar el precio del alcohol en los locales	91	21,5
Lugares para "botellón" y consumo "sin molestar"	36	8,5
Rebajar el precio de pubs y discotecas	22	5,2
Bajar/facilitar la entrada a los locales nocturnos	22	5,2
Seguir con el "botellón" pero en los bares, casas o coches	9	2,1
Legalización/ flexibilización de la legislación que prohibe el consumo de alcohol en la calle	5	1,2
Crear alternativas nocturnas de ocio	91	21,5
Espacios específicos para jóvenes	35	8,3
Rebajar el precio de lugares de oio (cine, conciertos...)	12	2,8
Mayor control y educación (institucional y familiar)	23	5,4
Otras	6	1,4
SIN ALTERNATIVA		
En blanco/ no sabe alternativa	81	19,1
No hay alternativa	53	12,5

Elaboración propia

10. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

10.1. Características sociodemográficas y de ocio y tiempo libre

- La mayoría de los menores vive con sus padres. De los que lo hacen con uno solo de los progenitores, la mayoría vive con su madre.
- La mayoría pertenece a familias de clase media.
- La mayoría de los encuestados se dedica exclusivamente a estudiar.
- Según la frecuencia con que realizan determinadas actividades el fin de semana, el ocio es repartido entre consumos pasivos ("ver la televisión", "escuchar música") y actividades participativas ("es-

tar charlando en la calle", "ir de botellón", "ir a bares o pubs", "ir a fiestas o discotecas", "jugar con el ordenador/consola" o "ir a casa de algún amigo o a la tuya").

Mientras que parte de las actividades que realizan con más frecuencia suelen hacerlas en solitario, las que implican relación con los otros están, muchas veces, mediatizadas por el alcohol o el consumo de drogas. Esto podría apuntar, en algunos casos, a una autopercepción de ineficacia a la hora de establecer y mantener relaciones sociales, de déficit en habilidades sociales y carencias en la socialización, derivado en parte de otras circunstancias que inciden en su estilo de vida. También, en otros casos, podría significar una socialización deficiente por causas sociológicas externas (pérdida de referencias sociales, baja presión y bajo nivel de exigencias del entorno social, modas permisivas, etc.).

- Las actividades que podrían resultar alternativas al consumo de alcohol u otras drogas parecen poco ejercitadas por los jóvenes. La práctica de actividades deportivas guarda una correlación negativa con la edad (a mayor edad menor práctica) y con el consumo de drogas (a mayor consumo menor práctica deportiva). Por ello es previsible que para los más mayores, 16 y 17 años, el deporte no sea una alternativa con alta probabilidad de aceptación/realización, aunque sí necesaria.

  En cualquier caso, el depote sería más eficaz como alternativa al alcohol entre los hombres que entre las mujeres. Lo mismo ocurre con la participación en asociaciones.

  Por el contrario, las mujeres participan más que los hombres en actividades culturales.

- Normalmente, los amigos con los que suelen quedar son los del instituto o los del barrio en el que residen. A medida que van creciendo, van asistiendo al "botellón" cada vez más con sus amigos del barrio disminuyendo los amigos del instituto.

- Las amistades del "botellón" son casi exclusivamente para la realización de esta actividad, sin que la relación tenga continuidad en otro tipo de actividades.

- Tanto el horario de llegada a casa los fines de semana como el dinero disponible son diferentes en función del sexo, de forma que las chicas suelen regresar antes que los chicos y disponer de menos dinero.

- En general, existe bastante satisfacción con la ocupación del tiempo libre, aunque a medida que los jóvenes van creciendo va disminuyendo su nivel de satisfacción, a la vez que van incrementándose los niveles de consumo de drogas.

10.2. Descripción del "botellón"

- El "botellón" ya está establecido como práctica habitual, por lo que no es necesario planificarlo. Ésta podría considerarse la respuesta más probable por ser la más reforzante y la que implica menores costes en cuanto a implicación personal.

- El hecho de que el consumo, probablemente, se vaya realizando cada vez más con los amigos del barrio, tiene la ventaja de disminuir los desplazamientos para realizar el "botellón".

- En los grupos que acuden al "botellón" predominan los chicos frente a las chicas, existiendo grupos únicamente masculinos.
- La mayoría de los menores consume alcohol cuando va de "botellón". La tendencia es que a medida que van creciendo se va consolidando el consumo de alcohol en todas las ocasiones. Si comparamos el consumo de alcohol de los menores que van de "botellón" con el consumo de alcohol recogido en otros estudios a jóvenes en general, el porcentaje de consumidores es superior (85,7%).
- Los tipos de bebida más consumidos son, por este orden, el calimocho, los combinados y la cerveza. Existe una tendencia hacia el consumo de bebidas de alta graduación a medida que van creciendo, lo que es consecuencia lógica del fenómeno de tolerancia del alcohol y del paso de una etapa de consumo experimental a una etapa de consumo habitual, lo que implica una mayor probabilidad a sufrir consecuencias negativas (problemas) derivadas del consumo.
- Un alto porcentaje de chicos/as compra las bebidas alcohólicas en las grandes superficies, lo cual puede estar relacionado con la ampliación de horarios y el anonimato que ofrecen, al igual que las tiendas de barrio de 24 horas.
- El hecho de que suelen hacer la compra en grupo puede indicar que probablemente sean menores los compradores de alcohol.
- El 61,72% de los menores que acuden al "botellón" consume tabaco. Este porcentaje es, al igual que ocurre en el caso del alcohol, sustancialmente superior (en un 20% aproximadamente) al obtenido en otras investigaciones con población general adolescente. Del mismo modo, en función de la edad, se obtienen porcentajes muy superiores en todos los grupos de edad.
- En el "botellón" las chicas fuman en porcentaje superior a los chicos.
- El 30,1% consume cannabis con regularidad, entre un 20 y un 30% más que en las encuestas con población general adolescente.

  Hay que destacar aquí el incremento del porcentaje de consumidores, de "porros" especialmente entre las mujeres.
- También respecto a las "drogas de diseño" encontramos porcentajes de consumidores superiores a los de otras investigaciones. Consume "la mayoría de las veces" el 1,7% de los menores asistentes a "botellón", sin que aparezcan diferencias significativas en función del sexo. Si a éstos añadimos los que tienen consumos "de vez en cuando" obtenemos un 15,4%de consumidores de pastillas y/o ácidos.

  Así, por ejemplo, la "Encuesta sobre drogas a la población escolar del 2000" en la Comunidad de Madrid concluye que el 7% las había consumido alguna vez, el 5,3% lo había hecho en los últimos doce meses y el 2,6% en los últimos 30 días.

  Por otra parte, también se constata la tendencia a incrementarse el consumo de estas sustancias en función del incremento de edad. Así, a los 14 años no han consumido "nunca" estas sustancias el 97,3%, mientras que a los 17 años este porcentaje se reduce al 78%.

- En cuanto a la cocaína, encontramos que ha sido consumida alguna vez por el 7,8%, mientras que los que realizan un consumo habitual, aunque circunscrito a los espacios de ocio, representan el 1,4%, porcentajes que duplican o triplican los encontrados en la investigación del PNSD de 1996 (3,2% para los que la han probado alguna vez en su vida), o en relación a las encuestas en la Comunidad de Madrid del 96, 97 y 2000 (un 2,7%, un 2,3% y 3,5% respectivamente).

  Por edades, también en el caso de la cocaína se produce un aumento del consumo según se incrementa la edad, pasándose de un 100% que no la ha consumido "nunca" con 14 años a un 86,9% a los 17 años.

- El consumo de inhalables, por el contrario, es menor entre los asistentes al "botellón" que entre la población adolescente general, según los resultados obtenidos en otras encuestas. Así, mientras en el estudio de la CAM del 2000 se constataba que las habían consumido "alguna vez" el 4%, en nuestro caso es el 1,4%. No obstante, también es coincidente el descenso en el uso de estas sustancias según se va a incrementando la edad.

- Después de analizar las frecuencias de consumo de cada una de las sustancias podemos observar que estamos ante un fenómeno de policonsumo de sustancias en el que aparece la ya clásica triada: Alcohol, Tabaco y Cannabis, eso sí, con la particularidad de que los porcentajes de consumidores de las diferentes sustancias en el espacio del "botellón" son notablemente superiores a los encontrados en todas las demás investigaciones realizadas con población general adolescente.

- Es preciso señalar la importancia de las cantidades de consumo de las diferentes sustancias y, muy especialmente, el caso del alcohol. El consumo de esta sustancia, siendo una conducta generalizada en el colectivo objeto del estudio, presenta también un incremento notable en función de la edad.

  En relación a la frecuencia y cantidad de sustancias consumidas en el futuro, no debemos olvidar que la frecuencia y la intensidad de consumo más alto se dan en el segmento de edad de los 25 a los 40 años, por lo que si estos menores bebedores de alcohol siguen la tendencia actual, estos datos auguran un futuro muy preocupante.

  En este sentido, consideramos muy significativo el número de episodios de embriaguez en el último mes, donde pasamos de 1,5 borracheras a los 14 años a 2,3 a los 17 años, manteniéndose una clara tendencia al incremento en función de la edad.

- Esto puede sugerir que, lejos de consumir alcohol por su sabor, una de las cosas que los jóvenes van buscando en el "botellón" es el efecto de alteración del estado de consciencia, ligado a los efectos psicofarmacológicos de la sustancia, siendo ésta una de las características más sobresalientes del estilo de consumo de las personas que desarrollan la enfermedad del alcoholismo.

- Al analizar las motivaciones para beber alcohol, vuelve a aparecer la consabida identificación entre consumo y diversión como principal factor motivacional, mientras que el segundo y tercero serían, respectivamente, "Para hacer cosas que si no no haría" y "Para ligar", lo que nos remite, por una parte, al deseo/necesidad de desinhibición, con la consiguiente reducción del grado de autocontrol, y por otra, al deseo/necesidad de establecer relaciones. La "grupalidad" aparece como

fondo. Es decir, el "botellón" es un espacio de "ingenua" socialización en el que se sienten falsamente libres e independientes, autónomos, pues únicamente están entre "pares".

También se observa que, a medida que van creciendo, va perdiendo peso el factor de la presión del grupo de iguales como factor motivacional de "mejora/facilita las relaciones con otros-as chicos-as".

- Consideramos que las motivaciones para el consumo de alcohol y otras drogas, en el período de la adolescencia, están relacionadas básicamente con la reducción de la ansiedad ante situaciones de interacción social, bien por partir con un nivel de autoestima insuficiente o por autopercibirse como deficitario en las habilidades sociales necesarias para valorarse como competentes en las relaciones con los otros, además de por el efecto de desinhibición y disminución del autocontrol.

  También se pone de manifiesto un alto grado de "egoísmo sociológico", justificado como autoafirmación identitaria y que se manifiesta como una falta de implicación social con los diferentes referentes sociales, reales o simbólicos, a los que el adolescente se va enfrentando a lo largo de todo el proceso socializador: "egoísmo sociológico" ante los vecinos, en la calle, ante las convenciones sociales, ante las normas urbanas, ante la proximidad de una imagen social compartida en la inmediata madurez, ante el trabajo, ante la higiene pública y el medio ambiente urbano, ante las autoridades públicas, etc.

- Si a todo lo anterior le añadimos una baja percepción de riesgo por el consumo abusivo de alcohol, un entorno social especialmente tolerante, comprensivo y con un elevado nivel de consumo, además de una alta disponibilidad de ésta y otras sustancias, vemos que tenemos los elementos necesarios y suficientes para generar socialmente un fenómeno de la magnitud del "botellón".

- Debemos resaltar también la disonancia cognitiva que produce el hecho de que son conscientes tanto del incremento de la cantidad de alcohol consumida como del incremento de las ganas de beber según aumenta la edad, lo cual se ajusta a lo que realmente ocurre, es decir, la cantidad de alcohol consumido se incrementa realmente con la edad. Por otra parte, también son conscientes de los graves problemas que genera el consumo abusivo de esta sustancia, que dicho sea de paso, han podido experimentar de forma mayoritaria de modo directo. Esta disonancia pueden superarla a través de otras estrategias cognitivas:

  — Por una parte, creen que ellos no están en la categoría de "bebedor problemático" porque su consumo se circunscribe a los espacios y tiempos de ocio, en los fines de semana, sin que tenga continuidad el resto de la semana, que es lo que identifican con bebedor problemático.

  — Sorprendentemente, al contrario de lo que la evidencia muestra, se autoconvencen de un supuesto incremento en el nivel de autocontrol respecto a la cantidad de alcohol consumido para alcanzar el "punto" en función de la edad.

  — Finalmente, cuando valoran, de forma genérica, la cantidad de alcohol consumida por sus iguales o por la sociedad no tienen grandes dificultades para posicionarse del lado de la normalidad, el uso problemático del alcohol lo realizan "otros", principalmente los adultos.

- De este modo, mayoritariamente concluyen que el alcohol es "un producto de placer". Incluso en el segundo subgrupo, aquéllos que lo consideran como "una droga", se constata que esta percepción no tiene una incidencia significativa sobre la frecuencia y cantidad de alcohol consumido, ya que, en definitiva, es una droga institucionalizada, lo que marca una diferencia respecto a las otras drogas, las ilegales, que son las que socialmente se identifican con graves problemas de salud, familiares, laborales, judiciales, etc.

- Existen algunos mitos entre los adolescentes que practican el "botellón" y que pueden ser matizados o cuestionados. Los más relevantes son los siguientes:

  — "Vamos al botellón porque es más barato que ir a los bares o los pubs". Realmente lo que resulta más barato es conseguir tasas de alcoholemia más altas a través de la práctica del "botellón" que a través de los bares, pubs, etc.

  Los más pequeños, de 14 a 16 años, tienen mayores dificultades para conseguir alcohol en los locales de hostelería y los mayores, de 16 a 18 años, en muchos casos acuden al "botellón" como la paso previo a la asistencia a discotecas.

  En cualquier caso, dado que este colectivo está formado por adolescentes de clase media-media y alta, un coste medio del "botellón" de 6,6 € constituye, sin duda, una oferta con la que resulta complicado competir.

  — "Vamos al "botellón" porque podemos relacionarnos con otros chicos/as".

  Como ya hemos señalado, las relaciones establecidas en el "botellón" se limitan únicamente a esa actividad, sin que tengan continuidad (claramente en el caso de los hombres y en menor medida, en el caso de las mujeres) en otros momentos o situaciones de la vida de los jóvenes.

  — "Cuando voy al "botellón" bebo hasta alcanzar el "punto" .

  Estadísticamente, existe una relación significativa entre la frecuencia de asistencia al "botellón" y el número de borracheras, es decir, cuanto más frecuentemente se asiste al "botellón" mayor es el número de borracheras que se sufren.

  — "Los jóvenes bebemos en el "botellón" para divertirnos".

  Prácticamente el 100% de los encuestados han probado el alcohol antes de los 14 años, siendo la edad media de inicio en el consumo de alcohol los 12,9 años, edad más próxima a la infancia que a la adolescencia. Además, la edad media de inicio al consumo habitual es de 14,5 años y la edad media de inicio en la práctica del "botellón" son los 14,1 años, existiendo una relación significativa estadísticamente entre ambos eventos.

- Otra característica del consumo de alcohol es esta población es la tendencia a que cuanto más jóvenes son los encuestados más probable es que se hayan iniciado en el consumo de la mano de sus padres, en celebraciones o momentos especiales. Esto ocurre especialmente en el caso de los chicos, pues con las chicas se consiente menos, de forma que ellas suelen iniciarse mayoritaria-

mente en parques, plazas o jardines. Este dato resulta más impresionante si tenemos en cuenta que casi 1/3 de los encuestados se inicia antes de los 12 años.

- También se confirma la tendencia a consumir bebidas de alta graduación con el paso del tiempo. Así, aunque las primeras bebidas consumidas, en el entorno familiar, son champán, vino, cerveza o sidra, al cabo de dos años se consolida el consumo de combinados, consumo que se realiza en esta ocasión en el ámbito del grupo de iguales.

10.3. Consecuencias del "botellón"

- El 70% de los menores ha tenido algún problema como consecuencia de su asistencia al "botellón". Esto es más frecuente a medida que se incrementan los consumos de alcohol y otras drogas, pero incluso entre los pocos que no consumen la mitad de ellos también ha tenido problemas. Los problemas más habituales, ordenados según su frecuencia, son: discusiones, riñas, problemas con familiares, problemas con amigos, con la pareja, rotura de mobiliario urbano, problemas con los vecinos, detención por la policía, accidentes de tráfico y relaciones sexuales de riesgo.

- Frente a las consecuencias negativas que producen los "botellones", aquéllos menores que tienen consumos de alcohol más moderados se muestran más partidarios de las propuestas que implican "la reducción de daños", mientras que los que presentan niveles de consumo más alto consideran que son inevitables o, sencillamente, que "pasan" de ellas.

- Entre los síntomas inmediatos derivados del consumo de alcohol únicamente el 13,3% de los encuestados que consume alcohol no menciona lo esperable, es decir, mayoritariamente sufren "vómitos", "se tambalean al andar", "tienen caídas", "se quedan dormidos", etc. En este sentido, debemos resaltar que un 6,1% ha tenido que acudir a los servicios de urgencias como consecuencias de su nivel de intoxicación.

  Llama la atención que las mujeres, mayoritariamente, reconocen el efecto depresivo del alcohol.

- En relación a lo que les ocurre al día siguiente, el 63% menciona que sufren síntomas propios de los que conocemos como "resaca", es decir: dolor de cabeza, no tener ganas de comer, etc., además el 91,6% presenta síntomas al día siguiente que disminuyen su rendimiento escolar o su aprovechamiento de la jornada.

- Si analizamos la percepción de los adolescentes del consumo de alcohol propio respecto a su entorno social y familiar, y aunque admiten generalmente que ellos mismos consumen bastante o mucho, los menores opinan que por parte de la sociedad se realiza un consumo mayor, y que su consumo es igual o menor que el de sus amigos. En este sentido, la encuesta refleja que existe una relación estadísticamente significativa, de forma que el consumo de alcohol de los amigos influye en el consumo de alcohol propio. Lo contrario ocurre respecto al padre y la madre, en estos casos mayoritariamente perciben bajos niveles de consumo y además no se obtiene ninguna significación estadística entre su nivel de consumo y el de sus padres, tal como los jóvenes lo perciben.

- Entre el colectivo que integra el "botellón" existe una mayor identificación con el grupo de amigos que con su padre o con su madre.

- La frecuencia de las discusiones con el padre o la madre se incrementan en función de su propia autopercepción del nivel de consumo de alcohol, de tal manera que a mayor nivel de consumo mayor frecuencia de conflictos con la madre y/o el padre.
- Todo esto ocurre a pesar de que perciben a sus progenitores más orientados a la tolerancia respecto a su conducta que a ser estrictos y normativos respecto a la misma.

  Según parece, los padres únicamente se muestran claramente intolerantes ante el consumo de drogas ilegales, mientras que respecto al consumo de alcohol se sitúan próximos a la mitad del índice tolerancia-intolerancia, sin lugar a dudas, existe mayor tolerancia ante el alcohol que ante las drogas ilegales.
- Aparece una correlación, significativa estadísticamente, entre el grado de permisividad del padre o de la madre y el nivel de consumo de los adolescentes, es decir, a mayor tolerancia, mayor consumo de calimocho, cerveza y combinados. También constatamos la correlación significativa entre la variable "número de borracheras en el último mes" y permisividad de los padres, cuanto mayor es ésta mayor número de borracheras.

  También existe relación entre la tolerancia de los padres respecto a los horarios de llegada de los encuestados y su propio consumo de alcohol, cuanto más tarde llegan mayor es su consumo de alcohol.
- Como dato sociológico importante, de naturaleza estructural, se observa que los menores que viven solo con la madre (11,3%) tienden a consumir más alcohol y drogas que los que viven con ambos progenitores o sólo con su padre.
- Dado que la mayoría de los menores que participan en el "botellón" son estudiantes, es importante resaltar la existencia de una relación significativa estadísticamente en el sentido de que a medida que se incrementa el número de borracheras empeoran los resultados académicos en la última evaluación. Este hecho viene a resaltar aún más las dificultades señaladas para el 91% de los que beben en el " botellón" respecto a la disminución del rendimiento académico al día siguiente, lo que es especialmente significativo para los que se inician en el alcohol entre los 10-13 años (más de la mitad de los encuestados), ya que son los que más se han emborrachado el último mes.
- Por otra parte, hemos podido verificar que aquéllos que además de consumir alcohol toman otras drogas, alcanzan niveles de consumo de alcohol notablemente superiores a los que únicamente consumen alcohol, con lo que se incrementa la probabilidad de padecer graves consecuencias negativas. Esta relación circular tiene su expresión más clara al analizar la relación entre el consumo de alcohol y el de cocaína, así, los que se inician en el consumo del alcohol entre los 10 y los 12 años, es más probable que tengan consumos más frecuentes de cocaína, y a su vez los que consumen cocaína tienen consumos superiores del alcohol.

10.4. Alternativas

- Los propios participantes en el "botellón" presentan dos bloques ligeramente diferenciados a la hora de proponer alguna alternativa a este fenómeno, que podemos diferenciar en función de la edad:

- Los más jóvenes tienden a proponer alternativas orientadas al incremento del control administrativo y familiar sobre el consumo de alcohol, a la vez que plantean la necesidad de incrementar las intervenciones de carácter informativo y educativo.
- Los mayores consideran, por una parte, que se les debería facilitar el acceso a los locales nocturnos, y, por otra, que las copas deberían ser más baratas.
- Sin embargo, un 32% de los encuestados no tienen o no quieren dar ninguna alternativa al "botellón", presumiblemente su opción respecto a la ocupación del tiempo libre los fines de semana es el consumo de alcohol y otras drogas de la forma que hemos descrito en este trabajo.

- No podemos negar que la práctica del "botellón" es una conducta difícilmente modificable, porque en primer lugar son los propios afectados los que atribuyen a las consecuencias del mismo una función reforzante, bien como principal motor de la diversión, o bien porque facilita la superación de estados emocionales negativos frente a situaciones de interacción social, y refuerza de modo justificatorio su falta de integración en los modelos y referentes sociales del mundo adulto. Todo ello manifiesta la existencia de una profunda crisis de socialización.
- Las consecuencias negativas del consumo de alcohol y otras drogas, aún siendo reconocidas, son atribuidas a los "otros" o a los adultos, negando la evidencia de que son ellos mismos los que las sufren.

10.5. Propuestas de los autores del trabajo

Los Colegios Profesionales de Médicos, Psicólogos y Sociólogos consideramos nuestra obligación, además de contribuir al estudio del fenómeno del "botellón", aportar algunas sugerencias, fruto del análisis de los datos, que puedan facilitar la modificación de un estilo de consumo de drogas, tanto legales como ilegales, que implica graves consecuencias para la mayoría de los integrantes del "botellón".

- Sugerencias para la Administración:

  Dado que existe cierto respaldo empírico en la reducción de la prevalencia del consumo abusivo de alcohol a través de la restricción/obstaculización de su disponibilidad, parece evidente que la adopción de medidas legales orientadas a reducir una disponibilidad que, a la vista de los datos, es excesiva en la actualidad, previsiblemente reduciría el consumo abusivo de alcohol y las consiguientes consecuencias negativas entre los menores. En esta línea propondríamos la adopción de las siguientes medidas:

  — Emplear los medios necesarios para conseguir que la edad de 18 años para poder adquirir y consumir bebidas alcohólicas en cualquier lugar público sea efectivamente una realidad. Las sanciones a aplicar a los infractores, lógicamente han de tener una finalidad reeducativa o rehabilitadora.

  — Así, sugerimos la conveniencia de que los infractores realicen no solamente diversas "tareas sociales", sino que éstas necesariamente se complementen con:

    ➢ Asistencia a charlas y talleres sociológicos, psicológicos y médicos, impartidos por expertos, quienes plantearán ante los jóvenes, con todo realismo, los distintos problemas, con-

secuencias y patologías que se derivan, para ellos mismos y para su entorno social, de estos consumos.

- Talleres de habilidades sociales.
- Dinámicas de grupo proyectivas en las que los adolescentes asuman y cuestionen en grupo los diferentes papeles sociales afectados (posición de los vecinos, de las familias, de las autoridades, de los embriagados, etc.).

  Sea cual sea su destino al finalizar el periodo "formativo" deberían presentar una memoria en la que se recogiesen tanto las actividades realizadas como las conclusiones que han sacado para ser valoradas por una comisión de expertos en esta problemática.

— Por otra parte, en nuestro trabajo constatamos que la mayoría de los practicantes del "botellón" se abastecen en "pequeñas tiendas de alimentación, supermercados e hipermercados". Respecto a este sector proponemos:

- Campañas institucionales de sensibilización ante la problemática que genera el consumo de alcohol entre los menores, dirigida a los propietarios y trabajadores de tiendas de alimentación e hipermercados, incidiendo en la responsabilidad que tienen en el mantenimiento de este problema.
- De la misma manera que ya existen espacios específicos para música y videojuegos en las "grandes superficies", con su propia caja y personal, consideramos que respecto a las llamadas "drogas legales" (alcohol y tabaco), se debería aplicar el mismo criterio. Consideramos que la Administración debería impulsar normativamente la creación de espacios específicos para la venta de estas sustancias en todo tipo de comercio que lo expenda. Quizá la experiencia resultante de la separación de las máquinas tragaperras de la zona en la que están los videojuegos en los salones de juego podría resultar de utilidad.

  En estos espacios específicos debe ser obligatorio mostrar el D.N.I. para realizar las compras, igual que hacemos cuando pagamos con tarjeta de crédito. Entendemos que la vulneración de la norma relativa a la venta de alcohol o tabaco a menores debería conceptualizarse legalmente de la misma manera que cuando se trata de venta de drogas ilegales.
- Incremento de la actividad de inspección y control sobre los establecimientos que venden alcohol y/o tabaco, en especial en los horarios en los que se abastecen los adolescentes, entre la 16:30 horas y las 20:00 horas, los viernes, mientras que los sábados sería de 11 a 14 horas y de 16:30 a 20:00 horas. Además, debería contemplarse el estricto cumplimiento de los horarios delimitados por ley para la venta de alcohol.
- Igualmente se debe sancionar, con el mismo rigor que al comerciante, al mayor de edad que, en su caso, sirva de intermediario.
- No obstante lo dicho anteriormente, hay que tener en cuenta que el hecho de legislar sobre una materia, aunque condición necesaria, no es suficiente para controlarla, éste es el caso, por ejemplo, de la venta de drogas legales e ilegales.

- Este tipo de medidas deben completarse con campañas informativas en los medios de comunicación social, continuadas en el tiempo, que impliquen un cambio de actitudes en la población general y que contribuyan a que se produzca un rechazo social ante el consumo de alcohol y tabaco por parte de los menores de edad, de forma tal que las modificaciones legislativas cuenten con el mayor respaldo social posible, tanto por parte de la población infantil y adolescente como por parte de los adultos. Obviamente, el formato y contenido de estas campañas deberá ajustarse a las características específicas de cada grupo de edad y su formato de audiencia.

— La limitación o el autocontrol respecto a la publicidad de bebidas alcohólicas y tabaco debería impulsarse de una forma absolutamente decidida en los diferentes medios de comunicación social y especialmente en la televisión.

  Respecto a esta cuestión, no debemos olvidar que las bebidas iniciáticas por excelencia son la cerveza, el calimocho, la sidra, el cava y el vino, todas ellas están dentro de la categoría de bebidas de baja graduación. Si se admite la legalidad de la publicidad de estas bebidas, en realidad estaremos haciendo contraprevención más que prevención.

  Por otra parte, limitar los horarios en los que se publicitan esas sustancias, entre las 8 de la mañana y las 22 horas, no tiene en cuenta la realidad social, ya que los estudios sociológicos nos muestran una y otra vez que los niños y adolescentes españoles se acuestan más tarde, siendo además ellos mismos los que deciden qué tipo de programación quieren ver, entre otras razones porque es frecuente que dispongan de su propia televisión en su cuarto.

  Por ello resultaría más eficaz para reducir el consumo entre los menores que la publicidad sobre bebidas de baja graduación se limitase a los horarios en que los menores se encuentra en los colegios e institutos y en horario de madrugada.

— En el presente estudio se pone de manifiesto la relación existente entre los horarios para volver a casa los fines de semana, el consumo de alcohol y otras drogas y las consecuencias negativas que contribuye a generar ese estilo de consumo.

  Consideramos que las ofertas de ocio que se proponen desde diferentes niveles de la Administración, centradas en horario nocturno y de madrugada (entre las 22 horas y las 3 horas), con propuestas de actividades deportivas y culturales, deberían ampliarse al horario de tarde, a partir de las 18 horas. Esta recomendación responde básicamente a dos hechos:

  - Evitar la ruptura del ciclo vigilia- sueño que se produce los fines de semana entre la población infantil y adolescente que utiliza este tipo de servicios.

  - No parece razonable, teniendo en cuenta las aportaciones de diferentes investigaciones, fomentar el hábito de centrar los tiempos de ocio y diversión en el horario de madrugada, ya que los usuarios de estos programas no se corresponden con los que a priori se define como su población objetivo, es decir, aquéllos que en esos mismos horarios estarían en otros espacios consumiendo alcohol u otras drogas. Pero, sin embargo, sí se facilita la adquisición de un hábito de salir en un horario que coincide con el horario de máximos problemas relacionados con el uso de todo tipo de sustancias.

- En el ámbito educativo, en donde las administraciones autonómica y local tiene competencias, y que desempeña un papel fundamental en la prevención de drogodependencias, proponemos las siguientes líneas de actuación:

  — Incluir en las plantillas de los Centros de Educación Infantil y en la Educación Primaria la figura de un profesional para incidir sobre los factores de riesgo pare el uso de drogas, a la vez que podría abordar otras graves problemáticas sociales con las cuales las escuelas públicas se encuentran actualmente sobrecargadas (educación vial, educación ambiental, educación cívica, salud, sexualidad, habilidades sociales etc.).

  — La Prevención de Drogodependencias debe iniciarse en todos los centros públicos desde Educación Infantil. Además, debe dotarse de continuidad a lo largo de todos los niveles formativos, adaptándose los contenidos y las metodologías a cada momento evolutivo, desde lo más inespecífico a lo más específico, desde las drogas legales hasta las drogas ilegales, y desde lo psico-físico a lo social.

    En este sentido, consideramos especialmente relevante que en el último curso de Educación Primaria y en 1º de la E.S.O. se realicen programas de entrenamiento en habilidades sociales como factor de protección frente al uso de drogas, con el objetivo de evitar o retrasar el inicio en el consumo de drogas, así como talleres de ciudadanía y socialización.

  — Desde los centros educativos deben potenciarse las llamadas "Escuela de Padres" como medio para informar y formar a los padres en el manejo de las inevitables conductas problemáticas que pudieran presentar sus hijos. Evidentemente la prevención de drogodependencias debe formar parte de los contenidos de estas experiencias formativas. Sería deseable que la Administración, en colaboración con los medios de comunicación social, subrayase la importancia de participar en este tipo de programas formativos.

  — Además, desde los centros educativos se debería informar regularmente sobre las actividades de ocio que se programen en su entorno más cercano o con aquellas zonas de fácil comunicación. Nos referimos en este punto a los recursos o actividades que constituyen verdaderas alternativas al consumo de drogas para niños y adolescentes. Estas actividades alternativas deberían tener las siguientes características:

    - Actividades de interacción más que de carácter individual.
    - Actividades de colaboración más que de competición.
    - Actividades que pueden tener su continuidad cuando finalice la actividad reglada.
    - Actividades de bajo coste económico para maximizar el número potencial de usuarios.
    - Actividades que impliquen la interacción con modelos adultos positivos.
    - Actividades de compromiso social más que aquellas que reportan únicamente beneficios individuales.
    - Actividades que impliquen resultados y productos observables en el paisaje o en los escenarios de interacción social, para que la ciudad, el barrio o el pueblo, se considere como algo propio.

- Por último, apuntamos dos sugerencias que deben ser tenidas en cuenta por la población, ya que deben ser puestas en marcha desde el ámbito familiar:
  - — Conveniencia de reducir el horario nocturno de llegada de los menores en general, especialmente para los que tienen entre 16 y 17 años.
  - — En cuanto al dinero disponible por los menores, sería conveniente una mayor implicación de los padres en el doble sentido "ex-ante" y "ex-post" (no sólo preguntar "para qué" antes de darlo, sino preguntar "en qué" después de gastado).

ANEXO I: GUIÓN DE LA OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

- Análisis del escenario, precios de las bebidas y lugares de compra.
- Perfil de los asistentes al botellón.
- Existencia de grupos mixtos.
- Edades.
- Relaciones entre jóvenes de distintas edades, identificación con los más mayores, etc.
- Diferencias del nivel y tipo de consumo entre los diferentes grupos.
- Normas de los botellones, "ritos", roles establecidos, etc.
- Relaciones sociales establecidas en los botellones.
- Lenguaje (verbal y no verbal) y símbolos externos.
- Conducta de los jóvenes.
- Actitudes ante el consumo excesivo.
- Límites y autocontrol.
- Percepción del consumo de alcohol como elemento fundamental del ocio juvenil.
- El botellón como elemento de ocio propio y exclusivo de la juventud.

Tipología de botellones.

ANEXO II: CUESTIONAR

El Defensor del Menor.

Motivaciones y efectos del botellón.

MARZO 2.002 **M-22001**

CUESTIONARIO NÚMERO ☐☐☐ (1-3)

FECHA: (4)
- **Viernes 1**
- **Sábado 2**

MUNICIPIO: ..... ☐☐☐ (5-7)

HORA DE INICIO: ☐☐☐☐ (8-11)

CALLE/PLZ:..... ☐☐☐ (12-14)

Hola soy..... estamos haciendo un estudio para el Defensor del Menor sobre las motivaciones y los efectos del Botellón. El objetivo es conocer tu opinión y valoración sobre el tema. No hay respuesta correctas no incorrectas. Te garantizamos un anonimato total, por ello te pedimos que seas sincero. **GRACIAS POR TU COLABORACIÓN**.

RECLUTAMIENTO

A.1 SEXO: (15)
- Hombre..... 1
- Mujer..... 2

A.2 EDAD:
- 14 años..... 1
- 15 años..... 2
- 16 años..... 3
- 17 años..... 4

1. OCIO Y TIEMPO LIBRE

Para empezar te voy a realizar unas preguntas sobre tu ocio y tiempo libre:

P.1. DURANTE EL FIN DE SEMANA ¿Con qué frecuencia dedicas tu tiempo libre a las siguientes actividades? (TARJETA 1), ¿y con quien realizas cada una de ellas? (7-35)

- **ENCUESTADOR/A**: codificar como: 1. Solo 2. Amigos 3. Algún familiar 4.Mi pareja 5.Otros. (0. Nunca)

	Los 3 días del fin de semana	Dos días del finde	Sólo 1 día del finde	Al menos una vez al mes	Al menos una vez al año	Nunca
a. Ir al cine, teatro						
b. Ir de bares/ pubs						
c. Ir a fiestas/ discotecas						
d. Ir de "botellón"						
e. Hacer deporte						
f. Ir al campo / de excursión						
g. Viajar						
h. Asistir a conciertos						
i. Asistir a encuentros deportivos						
j. Leer libros/ periódicos						
k. Jugar con el ordenador/consola/ Internet						
l. Ver la televisión						
m. Estar charlando en la calle/ Parque						
n.Escuchar Música						
o.Ir a casa de algún amigo o la tuya						
p.Consumir Drogas						
r.Jugar a juegos de mesa (juegos de rol, ajedrez, etc.)						
s.Otras ¿Cuáles?						

FIN DEL CUESTIONARIO

P.2 En general, ¿Cuánto tiempo dedicas a las siguientes actividades?

(36-38))

	1.Nada	2.Poco	3.Bastante	4.Mucho
a.Culturales (Grupo teatro,taller literatura...)				
b.Participar en alguna Asociación.				
c.Actividades Deportivas.				

P.3. Valora del 1 al 10 el grado de satisfacción respecto a la ocupación de tu tiempo libre.

1. Nada Satisfecho 10. Muy satisfecho

☐☐ (39-40)

P.4. Cuando sales los fines de semana ¿A qué hora sueles llegar por término medio?

☐☐☐☐ (41-44)

2.LA PRÁCTICA DEL "BOTELLÓN"

Ahora vamos a hablar del "Botellón": de lo que se suele hacer en un "botellón", de la gente que va, y de otros aspectos.

P.5. ¿Empiezas a hacer planes sobre el "botellón" unos días antes? (45)

- Sí.....1
- No.....2

P.6. ¿Cuántos amigos soléis ir de "botellón" juntos?

- Chicos..... ☐☐ (46-47)
- Chicas..... ☐☐ (48-49)
- **Total.....** ☐☐ (50-51)

P.7. ¿Con qué frecuencia quedas con tus amigos? (TARJETA 2)

(52-55)

	1. Algunos días entre semana	**2.** El fin de semana	**3.**Todos o casi todos los días	**4.** Nunca
A. Del Instituto o Del Colegio				
B. Del Barrio				
C. Conocidos en un"botellón"				
D. Otros. ¿Cuáles?				

P.8. ¿Con cuáles sueles ir de "botellón"? (56)

- A.Con amigos del Instituto/Colegio.....1
- B.Con amigos del Barrio.....2
- C.Con amigos que he conocido en un botellón.....3
- D.Con otros ¿Cuáles?.....4

_____

P.9. Cuando vais de "botellón" ¿A qué hora lo empezáis y a qué hora lo acabáis?

- Hora de Inicio:..... (57-60) ☐☐☐☐
- Hora de fin..... (61-64) ☐☐☐☐

P.10.Cuando estás EN UN "botellón" ¿Qué consumes y con qué frecuencia? (TARJETA 3)

(65-71)

	1. Nunca	2. De vez en cuando	3. La mayoría de las veces	4. Todas las veces	5. Unidades
a.Alcohol.					**P.11**
b.Tabaco					
c.Porros					
d.Ácidos Pastillas					
e.Cocaína					
f.Inhalables					
g.Otros:					

SI "NUNCA CONSUME ALCOHOL", MARCA (no consumidor) Y PASA A LA P.14 ☐ (72)

P.11. ¿Qué sueles beber y qué cantidades EN UN "botellón"?

(73-81)

	Cantidad
1.Vino/Champan	
2.Calimocho	
3.Cerveza	
4.Vermut/biter sin alcohol	
5.Licor de frutas.	
6.Licor fuerte.	
7.Combinado.(alcohol+refreco)	
8.Sidra	
9. Otras¿cuáles?	

UNIDAD DE MEDIDA= 1 VASO.
1 MINI=1LITRO=4 VASOS.

P.12. Cuando vas de "botellón"¿Cuáles son los motivos principales por orden de importancia por los que bebes? (TARJETA 4) (ORDENADAS POR IMPORTANCIA CON MÁXIMO DE TRES) (82-85)

- ❑ A. Para hacer cosas que sino no haría.
- ❑ B. Para ligar.
- ❑ C. Para sentirme importante
- ❑ D. Porque lo hacen mis amigos.
- ❑ E. Para divertirme.
- ❑ F. Porque está de moda entre la gente joven.
- ❑ G. Esta bien visto en mi grupo de amigos/as.
- ❑ H. Por el gusto de hacer algo prohibido
- ❑ I. Porque mejora/facilita las relaciones con otros chicos/as.
- ❑ F. Para experimentar sensaciones nuevas/fuerte.
- ❑ G. Porque gente mayor lo hace.
- ❑ H. Otro motivo. ¿Cuál?_____.

P.13. En el último mes, ¿cuántas veces te has emborrachado a un "botellón"?. Nunca="0".

☐☐ **Veces** (86-87)

P.14. ¿Cómo consideras a las bebidas alcohólicas?

- Complemento de tu alimentación.... 1
- Una Droga..... 2
- Producto de placer..... 3
- Refresco..... 4
- Otros. ¿cómo?..... 5
- Ns/Nc..... 6

(88)

P.15¿Dónde soléis adquirir la bebida? (MÁXIMO 2 OPCIONES) (89-90)

- Hipermercados..... 1
- Supermercados cercanos..... 2
- Pequeñas tiendas de alimentación.... 3
- Bodegas o tascas..... 4
- Bares o cafeterías..... 5
- Otras tiendas con horario nocturno... 6
- Lo traemos de casa..... 7
- Otros lugares. ¿Dónde?..... 8

_____

- Ns/nc..... 9

P.16.¿Quién va normalmente a comprar la bebida? (91)

1. Algún miembro del grupo mayor de edad del "botellón"
2. Todos juntos
3. Algún hermano/a o adulto que luego no viene al "botellón"
4. Algunos miembros del grupo y siempre los mismos
5. Algunos miembros del grupo y cada vez unos diferentes

P.17. Habitualmente, ¿Cuánto dinero te gastas en UN "BOTELLÓN" por término medio?Y, ¿en cada una de las siguientes sustancias en UN "BOTELLÓN"? (92-96)

1.Alcohol	•
2.Tabaco	•
3.Porros	•
4. Otras Drogas: ¿Cuáles?	•
4.a.	•
4.b.	•
4.c.	•
4.d.	•
5. En Un "Botellón"	•

P.18. Valora de 1 a 10 la importancia que tienen para ti los siguientes aspectos en un "botellón". (siendo 1 nada importante y 10 imprescindible) (97-107)

a.Consumir alcohol	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
b.Consumir drogas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
c.Ligar	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
d.Charlar con amigos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
e.Conocer gente nueva	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
f.Escuchar música	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
g.Bailar	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
h.La relación con otros grupos que están en el mismo "botellón"	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
i.Tener un espacio propio sólo para los jóvenes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
f.Coger el "punto" antes de ir a pubs o discotecas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
g.Otros ¿Cuáles?_____ _____	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

3.INICIO AL CONSUMO Y PRIMER BOTELLÓN

P.19 Preguntar sólo a los NO CONSUMIDORES (P.10=Nunca). El resto MARCAR=1 (Si)
¿Has probado alguna vez las bebidas alcohólocas? (108)

- Si..... 1
- No..... 2 **PASAR A P 24**

P.20 ¿A qué edad probaste por primera vez bebidas alcohólicas? (109-110)

☐☐ **Años.**

P.21 ¿De qué bebida se trataba? (111)

- Vino 1
- Champán..... 2
- Calimocho..... 3
- Cerveza..... 4
- Vermut / bitter con alcohol..... 5
- Licor de frutas..... 6
- Licor fuerte..... 7
- Combinado (alcohol + refresco) 8
- Sidra..... 9
- Otros ¿Cuál?:..... 10
- Ns/Nc..... 11

P.22 ¿Dónde y con quién lo tomaste por primera vez?

(112-118)

	1. Solo	**2**. Con amigos	**3**. Con tus padres	**4**.Con otros familiares
a. En mi casa				
b. En alguna otra casa				
b. En la calle / plaza				
c. En un parque				
d. En un bar / pub				
e. En una discoteca				
g. En otro lugar ¿Dónde?				

P.22b. ¿Dónde?

(119)

- Residencia habitual..... 1
- Lugar de vacaciones..... 2
- Otros..... 3
- Ns/nc..... 4

P.23 ¿Y a qué edad comenzaste a tomar bebidas alcohólicas de forma habitual?

(120-121)

☐☐ Años.

- No consumo de forma habitual ☐ (122)

P.24 ¿Qué edad tenías la primera vez que fuiste a un "botellón"?

☐☐ Años.

(123-124)

P.25 ¿Con quién fuiste?

- Quedé con unos amigos y la mayoría íbamos por primera vez..... 1
- Quedé con unos amigos que ya solían ir de "botellón"..... 2
- Fui con hermanos/as, primos/as..... 3
- Otros ¿Cuáles?:..... 4

_____

- Ns/Nc..... 5

(125)

4. INICIO AL CONSUMO Y PRIMER BOTELLÓN

El siguiente bloque de preguntas está destinado a conocer los motivos por los que la gente joven va de "botellón" y consumo alcohol. No se trata de juzgar tu postura, ni tu consumo, sino de conocer la realidad de los jóvenes madrileños

P.26 ¿Cuáles son los motivos principales, por orden de importancia, por los que vas de "botellón"? (ORDENADAS POR IMPORTANCIA CON UN MÁXIMO DE TRES). (TARJETA 5).

(126-129)

- ☐ A. Porque lo hacen mis amigos.
- ☐ B. Porque está de moda entre la gente joven.
- ☐ C. Para ligar.
- ☐ D. Para divertirme
- ☐ E. Esta bien visto en mi grupo de amigos/as.
- ☐ F. Porque mejora/facilita las relaciones con otros chicos/as.
- ☐ G. Por el gusto de hacer algo prohibido
- ☐ H. Para hacer cosas que sino no haría.
- ☐ I. Porque no me dejan entrar en Pubs/ Discotecas.
- ☐ J. Porque se puede hablar tranquilamente.
- ☐ K. Porque es exclusivo de los más jóvenes.
- ☐ L. Porque puede beber mas y es más barato.
- ☐ M.Otro motivo. ¿Cuál?_____

P.27 Valora de 1 a 10 tu grado de acuerdo con las siguientes frases. (donde 1 es totalmente en desacuerdo y 10 totalmente de acuerdo)

(130-141)

1.Cuando algún miembro del grupo bebe demasiado, nos corta el rollo y paso de él/ella	
2.Cuando algún miembro del grupo bebe demasiado, nos lo pasamos mejor.	
3.Cuando algún miembro del grupo bebe demasiado, hay que ayudarle.	
4.Bebo hasta coger el punto, pero no cojo grandes borracheras.	
5.Bebo hasta cogerme un buen "pedo".	
6.No bebo nada.	
7.Son los adolescentes más jóvenes los que beben sin límite.	
8.Según vas creciendo vas siendo consciente de tus límites a la hora de beber.	
9.Cuando un adolescente bebe entre semana empieza a tener problemas con el alcohol.	
10.Hoy en día beber alcohol es típico de la gente joven.	
11.Hoy en día ir de "botellón" es seña de identidad de la juventud.	
12.El consumo abusivo de alcohol puede producir graves consecuencias .	

5.EFECTOS Y CONSECUENCIAS DEL "BOTELLÓN" Y EL CONSUMO DE ALCOHOL

El siguiente grupo de preguntas está destinado a conocer las consecuencias del "botellón" y la opinión de los jóvenes

P.28 Según tu opinión, ¿Cuáles crees que son los efectos que produce el consumo de alcohol? (MARCAR UN MAXIMO DE TRES) (TARJETA 6).

(142-144)

- ☐ A.Aumenta la diversión
- ☐ B.Permite aguantar más
- ☐ C.Produce irritabilidad
- ☐ D.Facilita relacionarse
- ☐ E.Permite olvidar los problemas
- ☐ F.Produce ansiedad
- ☐ G.Hace sentirse deprimido
- ☐ H.Produce confusión
- ☐ I.No permite dormir bien
- ☐ J.Produce excitación/Nerviosismo.
- ☐ K.Hace sentirse más relajado/tranquilo.
- ☐ L.No produce efectos.
- ☐ M.Otros ¿Cuáles?.....

P.29 ¿Te has encontrado alguna vez en alguna de las siguientes situaciones como consecuencia de ir de "botellón" y/o consumir alcohol? (Múltiple).

(145-157)

- Problemas familiares..... 1
- Problemas con la pareja..... 2
- Problemas con amigos..... 3
- Problemas con los vecinos..... 4
- Accidentes de tráfico..... 5
- Detención por la policía..... 6
- Discusiones/ riñas 7
- Peleas con agresión física..... 8
- Rotura de mobiliario urbano..... 9
- Tener relaciones sexuales sin protección..... 10
- Nunca he tenido ningún problema..... 11
- Otros 12

  ¿Cuáles? _____

P.30 ¿Qué opinión te merecen las consecuencias negativas de los "botellones", por ejemplo las peleas, las discusiones con los vecinos, la rotura de mobiliario urbano, etc.?

(158)

1. Me parece mal, pero son inevitables.
2. Me parece mal y habría que buscar una forma de reducir los daños y las molestias.
3. Me parece mal y la gente joven debería buscar otras alternativas
4. No me importan en absoluto
5. No creo que los "botellones" tengan consecuencias negativas

SÓLO PARA EL CONSUMIDOR EN EL BOTELLÓN (P.10=Consume alcohol)
El NO CONSUMIDOR PASA A P.36

P.31. De entre los siguientes síntomas señala los que has notado alguna vez cuando bebes en un "botellón". (Múltiple).

(167)

- Vómitos..... 1
- Diarrea o dolores de barriga..... 2
- Temblores..... 3
- Te han llevado a urgencias..... 4
- Quedarte dormido..... 5
- Palpitaciones..... 6
- Caídas..... 7
- Me tambaleo al andar..... 8
- Ninguno..... 9

P.32 ¿Cómo te sientes tú cuando consumes alcohol? (MARCAR UN MAXIMO DE TRES) (TARJETA 7).

(168-170)

- Más divertido/a..... 1
- Más charlatán/a..... 2
- Más deprimido/a..... 3
- Más torpe..... 4
- Más irritable..... 5
- Más sociable..... 6
- Más "plasta"..... 7
- Más desinhibido..... 8
- No me siento distinto a cuando no bebo..... 9
- Otros..... 10

  ¿Cuáles? _____
  _____

P.33 Señala cómo te encuentras al día siguiente de ir de "Botellón". Múltiple.

(171-177)

- Me encuentro más ágil..... 1
- Me cuesta más dormir..... 2
- Tengo más apetito..... 3
- Tengo dolor de cabeza..... 4
- Paso de ir al colegio..... 5
- Casi no como nada..... 6
- Igual que siempre..... 7

P. 34 ¿Has notado si bebes ahora más, menos o igual que en los primeros "botellones"?

(178)

- Más..... 1
- Menos..... 2
- Igual..... 3
- Ns/Nc..... 4

P. 35. Después de las tres primeras copas ¿notas más las ganas de seguir bebiendo?

(179)

- Si..... 1
- No..... 2
- NS/NC..... 3

5. ALTERNATIVAS

Finalmente nos gustaría saber qué alternativas proponemos los jóvenes al "botellón". Me gustaría conocer qué alternativas propones tú, teniendo en cuenta que son alternativas reales, es decir que tú optarías realmente por ellas.

A TODOS:

P.36 ¿Cuáles de las siguientes propuestas crees que ayudarían a reducir el consumo de alcohol? MARCAR UN MÁXIMO DE TRES RESPUESTAS "? (TARJETA 8)

(180-182)

- Elevar el precio de las bebidas alcohólicas..... 1
- Subvencionar locales "light" suficientes..... 2
- Hacer cumplir la legislación vigente sobre venta a menores..... 3
- Campañas publicitarias en los medios de comunicación..... 4
- Información sobre los efectos nocivos del alcohol..... 5
- Más control familiar..... 6
- Otras. ...¿Cuáles?..... 7

- Ninguna de las anteriores..... 8
- NS/NC..... 9

P.37 ¿Qué alternativas al "botellón" crees que serían efectivas?

(183-186)

- _____
- _____
- _____

6.LA FAMILIA

P.38 Podrías decirme en que medida consumen alcohol las siguientes personas de tu entorno

(187-195)

	1. Mucho	2. Bastante	3. Poco	4. Nada
A. Compañeros de estudios / trabajo				
B. Amigos				
C.Pareja				
D.Padre / tutor				
E.Madre / tutora				
F.Hermanos/as >12 años				
G.La sociedad				
H.Tú mismo				

P.39¿Con qué frecuencia has discutido con estas personas de tu entorno en el último año?

(196-199)

	1. Mucho	2. Bastante	3. Lo normal	4. Poco	5. Nada
A.Padre / tutor					
B.Madre / tutora					
C.Hermanos					

P.40¿En qué medida piensas o actúas de forma parecida a las siguientes personas de tu entorno?

(200-202)

	1. Nunca	2.Casi nunca	3.Algunas veces	4. Siempre
A.Padre / tutor				
B.Madre / tutora				
C.Amigos				

P.41 Valora del 1 al 10 el grado de tolerancia de tu familia en los siguientes aspectos, donde 1 significa nada tolerante /flexible y 10 totalmente tolerante/flexible.

(203-212)

1. Horarios de llegada nocturna los fines de semana	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2.Consumo de Alcohol	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3.Hacer las tareas del instituto dentro de un horario	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4.Acostarse a una hora determinada	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5. Elegir mis amistades	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6. Participar en las tareas domésticas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7. Manejo de tu dinero	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8. Trabajar fuera de casa	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9. Tener la imagen que yo quiera	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10. Consumo de otras Drogas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

DATOS DE CLASIFICACION

Por último te voy a realizar algunas preguntas cuyo objetivo es clasificar toda la información recogida, en ningún caso supone un compromiso por tu parte ya que todos los cuestionarios son totalmente anónimos y confidenciales

P.42 ¿En cuál de las siguientes situaciones te encuentras?

(207)

- Estudio y trabajo...................................... 1
- Estudio y trabajo los fines de semana...... 2
- Estudio y realizo trabajos esporádicos..... 3
- Sólo estudio 4
- Sólo trabajo.. 5
  ¿En qué trabajas?______________

(PASAR A P.45)

P.43¿Qué estudias?

(208)

- 1º ESO.. 1
- 2º ESO.. 2
- 3º ESO.. 3
- 4º ESO.. 4
- 1º BAC. 5
- 2º BAC. 6
- FP I o Módulo de Grado Medio......... 7
- FP II o Módulo de Grado Superior..... 8
  Otros estudios. ¿Cuáles?

P.44 ¿Cuál ha sido tu media global en el último curso y en la última evaluación?

(209-210)

- Último curso: Sob. Not. Bien Sufic. Insufic.
- Última evaluación: : Sob. Not. Bien Sufic. Insufic.

P.45¿De cuanto dinero dispones a la semana para tus gastos?

(211-213) [ ] Euros

P.46 ¿Cuáles son los estudios máximos alcanzados por el SUSTENTADOR PRINCIPAL de tu hogar?

(214)

	Sustentador Principal
1. Menos de primarios (no sabe leer)	
2. Primarios incompletos (no cert. Escolar)	
3. Primer grado (fin 10 años)	
4. Segundo grado , primer ciclo (fin 14 años)	
5. Segundo grado/ciclo (fin 18 años)	
6. Grado medio (carrera de 3 años)	
7. Grado superior (carrera 5 años)	
8. NS/NC	

P.46 ¿Podrías indicarnos la profesión del sustentador principal?

____

(215-216)

P.47 ¿Podrías decirme por favor con quién vives?

(215)

A. Con mis padres (padre y madre)	1
B. Con mi madre.	2
C. Con mi padre	3
E. Con un tutor/otros familiares	4
F. Con algún hermano	5
G. Con amigos	6
H. Solo	7

Especifica motivo o causa:
1. Mis padres se han separado/divorciado
2. Uno de ellos ha fallecido
3. Padre/madres soltero/a
4. Otros

(216)

P.48¿Sabes qué pesas y mides aproximadamente?

Peso [| |] **Kg.** **Talla** [| |] **cm.**

(217-219) (220-222)

P.49 ¿Has comido algo en las últimas dos horas?

(223)

- Sí.............. 1
- No............ 2

P.50 Si has tomado alunga pastilla en el último mes, ¿dónde la compraste?

- En la calle................. 1
- En un bar................ 2
- En una discoteca 3
- En el instituto/colegio..4
- No he tomado........... 5
- NS/NC.............. 6

P.51 ¿Ha quién se la compraste?

- A un chico/a de mi edad o mas pequeño............. 1
- A un vendedor mayor 2
- NS/NC.............. 6

P.52 Municipio de residencia:
(224-226)
.... [| |]

Muchas Gracias por tu Colaboración

- -.

A RELLENAR POR EL ENTREVISTADOR:

La persona entrevistada ha sido seleccionada de acuerdo a los criterios marcados para este estudio y la entrevista ha sido cumplimentada en su totalidad con esta persona.

Entrevistador/a...

Madrid,................... de

LA INTEGRACIÓN DE LOS MENORES DE ORIGEN EXTRANJERO EN LA COMUNIDAD DE MADRID

LA INTEGRACIÓN DE LOS MENORES DE ORIGEN EXTRANJERO DE LA COMUNIDAD DE MADRID: NECESIDADES, DERECHOS Y ACTUACIONES

CARLOS GIMÉNEZ ROMERO Y CHUS PÉREZ CRESPO
PROGRAMA MIGRACIÓN Y MULTICULTURALIDAD
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID
CON LA COLABORACIÓN DE: CRISTINA DEL ÁLAMO Y MARIA ARNAIZ

PRESENTACIÓN.—AGRADECIMIENTOS.—PRIMERA PARTE: PLANTEAMIENTO, MARCO CONCEPTUAL Y CONTEXTUALIZACIÓN. 1. PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO. 1.1. Génesis y encuadre de la investigación. 1.2. Motivaciones y punto de partida. 1.3. Objetivos del estudio. 1.4. Delimitación del sujeto de estudio. 1.5. Planteamiento y estado de la cuestión. 1.6. El proceso de investigación: metodología, técnicas y equipo.—2. ELEMENTOS CONCEPTUALES DE REFERENCIA. 2.1. De los condicionantes estructurales a las prácticas de los actores. 2.2. De las necesidades a sus satisfactores . 2.3. La relación entre lo jurídico y lo social en materia de derechos del niño. 2.4. La construcción de la diferencia, identidad y pertenencia en el marco de la inmigración. 2.5. El desarrollo infantil y la socialización diferenciada.—3. LOS MENORES DE ORIGEN EXTRANJERO: UN ENSAYO DE CARACTERIZACIÓN. 3.1. Aclaración terminológica (o la importancia de las palabras). 3.2. Similitudes con la infancia de la sociedad receptora. 3.3. Especificidad de los menores extranjeros. 3.4. Diversidad dentro del propio colectivo.—4. HIJOS DE INMIGRANTES EN LA COMUNIDAD DE MADRID. 4.1. Dimensionamiento y aproximación cuantitativa. 4.2. Legislación en materia de infancia y adolescencia de aplicación en la Comunidad de Madrid. 4.3. Los menores extranjeros en el Plan Regional de Inmigración.—SEGUNDA PARTE.- LOS DERECHOS DEL NIÑO Y LA REALIDAD SOCIAL DE LA INFANCIA DE ORIGEN EXTRANJERO. 5. DEFINICIÓN DE NIÑO Y PRINCIPIOS RECTORES DE ACTUACIÓN . 5.1. Definición de niño y aplicación de los derechos . 5.2. No discriminación. 5.3. Interés superior del niño. 4. La participación y respeto a la opinión del niño..—6. DERECHOS Y LIBERTADES CIVILES. 6.1. La identidad y su documentación: nombre, nacionalidad y vínculos familiares. 6.2. Libertad de expresión y acceso a una información adecuada. 6.3. Libertad de pensamiento, conciencia y religión. 6.4. Asociación y reunión. 6.5. Protección a la vida privada.—7. EL MARCO FAMILIAR. 7.1. Convivencia familiar y reunificación. 7.2.- Traslados y retenciones ilícitas.—8. SALUD Y BIENESTAR. 8.1. Acceso a la salud y los servicios médicos. 8.2. Seguridad Social.—9. EDUCACIÓN, OCIO Y ACTIVIDADES CULTURALES. 9.1. Educación. 9.2. Ocio y actividades culturales. 9.3. Respeto a las minorías.—10.-SITUACIONES ESPECIALES DE PROTECCIÓN. 10.1. Malos tratos y abuso sexual. 10.2. Trabajo infantil. 10.3. Drogas. 10.4. Explotación sexual. 10.5. Tráfico, trata y venta de niños.—11. MENORES INFRACTORES. 11.1. Administración de justicia y privación de libertad.—TERCERA PARTE: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.—12. SÍNTESIS DE RESULTADOS.—13. RECOMENDACIONES.—ANEXOS. I. Textos legales de referencia. II. Fuentes estadísticas consultadas. III. Guión de la entrevista semiestructurada. IV. Relación de entrevistados.—REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.

PRESENTACIÓN

En este informe se exponen los principales resultados, conclusiones y recomendaciones del estudio "La integración de los menores de origen extranjero de la Comunidad de Madrid: necesidades, derechos

y actuaciones'' que patrocinó el Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid y que fue realizado entre los meses de **junio y noviembre de 2002**.

El estudio ha sido motivado por la preocupación compartida entre el Defensor del Menor y el Programa ''Migración y Multiculturalidad'' de la Universidad Autónoma de Madrid ante la necesidad de conocer las principales dificultades que los menores de origen extranjero encuentran en su proceso de integración social, con el fin de poder elaborar una serie de recomendaciones y actuaciones que faciliten la incorporación de estos niños y niñas a la sociedad en la que viven.

Con este estudio se ha pretendido ampliar el conocimiento sobre cómo se atienden las necesidades de este sector de la infancia y la adolescencia de la Comunidad de Madrid y sobre cómo se promueven y respetan los derechos del niño en diferentes esferas de su vida cotidiana. Se trata de una investigación desde la antropología, la psicología y el derecho, una investigación eminentemente cualitativa, sobre la base de la significatividad de los hechos y los discursos, de las situaciones y los procesos, y no de la representatividad estadística de observaciones, entrevistas y casos estudiados.

El texto se organiza en tres partes. **La Primera Parte - ''Enfoque, caracterización y contexto''** - se dedica a cuatro asuntos (capitulos I al IV): presentar el estudio (detallándose cómo ha sido el proceso de investigación y sintetizándose las contenidos básicos), explicar el marco conceptual utilizado en el análisis e interpretación de la información disponible y obtenida (igualdad y diferencia, estructura y agencia, necesidades y socialización), ofrecer una caracterización de los menores de origen extranjero (especialmente lo relativo a qué rasgos peculiares tiene este colectivo respecto a la infancia y adolescencia autóctona, con la que tiene tanto en común, aspecto éste que tantas veces se olvida), y, finalmente, definir el contexto territorial de nuestro estudio: la Comunidad de Madrid como contexto de recepción de inmigrantes, con su legislación y políticas.

La Segunda Parte - ''Los derechos del niño y la realidad social de la infancia de origen extranjero'' – aborda el conjunto de los derechos reconocidos por la legislación internacional, nacional y autonómica, comentándolos desde una doble óptica: a) su relación con la realidad de la migración internacional y en concreto en su concreción en el colectivo de los hijos de los inmigrantes y la realidad de la inmigración, y b) desde las prácticas reales (prácticas institucionales, educativas, familiares, etc) a la luz de las entrevistas realizadas y el conocimiento conjunto que de esta temática tenemos. Una introducción sobre los principios rectores de cualquier acción o decisión que afecte a los niños y niñas (capitulo V), antecede a los ocho capítulos en los que hemos englobado el corpus de derechos (del capitulo VI al XI).

En la **Tercera Parte - ''Conclusiones y Recomendaciones''** - (capitulos XII y XIII) se presenta una síntesis de los principales hallazgos y resultados obtenidos y un amplio conjunto se sugerencias e implicaciones prácticas, deducidas y basadas en la investigación, acorde con la finalidad teórica - práctica del estudio y su naturaleza aplicada. Se acompañan varios anexos de tipo metodológico y una bibliografía donde se recogen los textos citados así como una selección de textos que pueden servir de complemento a los más interesados.

Nuestro Informe final, realizado por Cristina de Álamo, fue acompañado de un Compendio Legislativo y Normativo y elaborado con una doble finalidad: aportar el texto legal completo en el que basar muchas de las afirmaciones del Informe y ofrecer un instrumento útil a los trabajadores sociales, educadores, mediadores y profesionales en general que trabajan en este campo y a estudiosos de esta temática. Para mayor claridad y centrarnos en el análisis científico social, hemos preferido no citar profusamente la legislación.

Por último, queremos dejar constancia también de que lo que sigue es una primera aproximación al tema. El equipo tiene la intención de seguir trabajando sobre ello, en una próxima etapa centrada en las necesidades y actuaciones en los difetrentes entornos y agentes de socialización. Se trata de analizar por separado cada uno de los mundos sociales o institucionales que afectan, condicionan y marcan la existencia de los menores, para luego hacer una relfexión conjunta sobre el particular: desde los cuatro entornos que consideramos más cercanos y de influencia más directa - familia, escuela, barrio y red social- , hasta otros entornos de enorme relevancia como son los sistemas de protección, el sistema sanitario, la justicia, los espacios de tiempo libre, los medios de comunicación y el asociacionismo.

Carlos Giménez Romero y Chus Pérez Crespo

AGRADECIMIENTOS

El equipo de trabajo de esta investigación ha sido conformado desde el "Programa Migración y Multiculturalidad" de la UAM bajo la dirección del profesor de antropología social Carlos Giménez Romero y la coordinación de Chus Pérez Crespo, psicologa y especialista en menores y mediación. Además hemos podido contar con el trabajo entusiasta de dos ayudantes de investigación, Cristina del Álamo, licenciada en Derecho y Maria Arnaiz, Diplomada en Trabajo Social y estudiante de Antropología, que han estado presentes desde la construcción de los instrumentos básicos de investigación y la búsqueda bibliográfica hasta la realización de la mayor parte de las entrevistas a profesionales; además, los aspectos jurídicos del informe han sido aportados por Cristina y el dimensionamiento cuantitativo del colectivo por María. A ambas quisiéramos agradecerles su comprometida labor durante este proceso.

Gracias a todos/as los/as entrevistados / as que tanto nos han aportado y cuyas informaciones, ideas y experiencias son una de las claves de este estudio. Gracias también por su colaboración a Fadhila Maamar, Luz Mar Quiroga, Carlos Polanía, Mohamed Azahaf y demás miembros del Servicio de Mediación Social Intercultural del Ayuntamiento de Madrid (SEMSI), así como a los mediadores de los otros servicios de mediación gestionados desde el Programa Migración y Multiculturalidad. Este trabajo se ha nutrido con proyectos de investigación, acciones formativas e inciativas aplicadas llevadas a cabo en el marco de dicho Programa durante años de experiencias y reflexiones compartidas. Otras "piezas clave" del estudio han sido Pilar Pérez que se ha responsabilizado de todo lo referente a la gestión del proyecto y Pía Calderón que ha realizado una importante labor de apoyo en muy diversos aspectos.

Finalmente, gracias también al Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid, D. Pedro Núñez Morgades, por confiarnos esta tarea y a los miembros de su equipo por la colaboración prestada. Hemos tratado de hacer el estudio con el mayor rigor posible, cuidando siempre que ese rigor no apagara ni enfriara el entusiasmo, e incluso la pasión que tenemos por tratar de contribuir desde la Universidad abierta y comprometida, al respeto de los derechos y a la atención adecuada a las necesidades de los niños en general y de los hijos de los inmigrantes en particular.

Carlos Giménez Romero y Chus Pérez Crespo

PRIMERA PARTE: ENFOQUE, CARACTERIZACIÓN Y CONTEXTO

1. PLATEAMIENTO DEL ESTUDIO

1.1. Génesis y encuadre de la investigación

El presente informe es el resultado de un estudio patrocinado por el Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid, que se ha realizado bajo la dirección del profesor Carlos Giménez Romero, director del Programa ''Migración y Multiculturalidad'' de la UAM. El período de realización ha comprendido desde el mes de junio de 2002, en el que se iniciaron los primeros preparativos para su desarrollo, hasta el mes de noviembre del mismo año, en el cual se se ultimó el informe de resultados .

Cuando el Defensor del Menor sugirió al profesor Giménez la elaboración de un estudio sobre este colectivo, la primera propuesta que recibió desde el equipo de la UAM fue la de construir una monografía sobre el mundo familiar de estos niños y jóvenes. Se trataba de conocer qué características y dinámicas tienen esas familias vinculadas a la inmigración (1), qué decisiones adoptaban los padres y los hijos respecto a múltiples retos – lengua hablada en casa, por ejemplo- y qué nos aportaba todo ello para comprender mejor a ''las segundas generaciones''. La idea gustó, pero vimos que el entusiasmo no era el propio de la tarea. Por ello, y a pesar del gran interés de la propuesta inicial, decidimos cambiar el enfoque y proponer el informe que ahora presentamos, relativo a qué necesidades se están satisfaciendo adecuadamente y cuáles no, qué derechos se están respetando y cuáles vulnerando, qué riesgos hay de cara al futuro, etcétera. Ahora los ojos del Defensor y de los miembros de su equipo sí brillaron: eso era lo que se necesitaba... y eso es lo que hemos abordado.

El encuadre de este estudio es institucional y universitario. La Institución del Defensor del Menor es la más apropiada para promover un estudio de este tipo por su mandato de ser una institución que vele por, y promueva, el bienestar de la infancia y la adolescencia en la Comunidad de Madrid, por el contacto con diversas problemáticas que afectan a la vida de los niños y adolescentes mediante la recepción de quejas, por su contacto con múltiples organizaciones, y por su exhaustivo conocimiento de los derechos de la infancia y la adolescencia.

Para la realización de este estudio se ha contado con la experiencia y trayectoria del ''Programa Migración y Multiculturalidad'' que desde 1989 viene realizando múltiples acciones de investigación, de

(1) Sobre este término de ''familias vinculadas a la inmigración'' y las propuestas de tipología y caracterización puede verse Giménez, 2002.

formación y de intervención en torno a las migraciones y minorías étnicas. Recientemente se ha finalizado un estudio sobre los menores extranjeros no acompañados patrocinado por el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (puede verse una síntesis en Giménez y Suárez, 2001, y un análisis del caso de la Comunidad de Madrid en M.J. Pérez Crespo, 2001). Poco antes, se había llevado a cabo en el seno del Programa y con la colaboración de Maria José Aldanas, un Dictamen - también sobre menores no acompañados - para Save the Children y ACNUR, en el marco de una investigación europea sobre el particular (Giménez y Aldanas, 1999). Con anterioridad, se realizó un estudio general sobre la segunda generación, compuesto por nueve informes de otros tantos especialistas (*). Todo esa experiencia investigadora se ha aprovechado.

El Programa Migración y Multiculturalidad cuenta con un importante equipo de mediadores sociales interculturales que desempeñan su labor en la intervención social en diferentes municipios, siendo rica y valiosa su experiencia y su labor con las familias y los jóvenes de las segundas generaciones. El principio de sinergia entre investigación, formación e intervención que guía las actividades que se desarrollan dentro del Programa ha permitido aprovechar estos tres pilares para el desarrollo de la investigación. De nuevo, a pesar de que el estudio ha sido realizado por un equipo de cuatro personas, los resultados del mismo se han enriquecido gracias a la reflexión conjunta de todo el equipo de profesionales vinculados al Programa durante varios años.

1.2. Motivaciones y punto de partida

Los niños, las niñas, los adolescentes, los niños de los pueblos y los de la ciudad, los de clases ricas y los de las clases pobres, los que padecen y los que son felices, los que trabajan y los que estudian, los altos y los bajos, todos ellos no son más – ni menos- que niños. Sin embargo, cada uno de ellos adquiere unas características peculiares, no solo por su idiosincrasia, sino también por las circunstancias familiares y sociales que le rodean. En el presente estudio hemos puesto rigor y entusiasmo, cabeza y corazón, en el estudio de los niños de origen extranjero, por varios motivos que enumeramos a continuación:

— A lo largo de los últimos años su presencia en España en términos cuantitativos es cada vez más relevante y para el futuro se prevé que siga aumentando.

— Conforman un grupo social que sufre las consecuencias de una doble invisibilidad, la devenida por la situación de infancia y la generada por la experiencia migratoria.

— Entre diversos sectores profesionales existe una creciente preocupación por aspectos como: a) la incidencia que tiene sobre estos niños y niñas el éxito o fracaso de las políticas de integración social, b) la adecuación de la legislación de extranjería a la realidad de los trabajadores migrantes y sus familias, c) la incorporación o marginación de nuevas minorías étnicas y culturales y d) las posibilidades de abordar positivamente los retos que les plantea.

— Se hace cada vez más evidente que el hecho de vivir una experiencia migratoria puede suponer una factor de riesgo social para los miembros más jóvenes de la aventura, por los factores anteriormente mencionados y otros que se apuntarán a lo largo del texto.

— La experiencia de otros países con tradición en la recepción de inmigrantes nos advierte que una integración no planificada ni consensuada por todos los sectores sociales puede desembocar en

(*) Pueden consultarse las conclusiones en Giménez, 1992.

situaciones de marginación sobrevenidas y mantenidas para muchos de los jóvenes hijos de inmigrantes.

Es el momento de pararnos a reflexionar sobre los factores que pueden intervenir positiva y negativamente en el desarrollo e integración plena de los hijos e hijas de inmigrantes. Cuando miramos a un niño o una niña con experiencia migratoria cabe preguntarnos por todos aquellos elementos que pueden incidir positivamente en su desarrollo para tratar de mantenerlos y potenciarlos. También debemos ser conscientes de todas las dificultades que encuentran en su proceso de socialización, tanto por ser menores de edad (lo que comparten con el resto de niños y niñas de la sociedad española actual) como por su experiencia migratoria y diferencia sociocultural.

Sólo desde el estudio riguroso de la realidad que les acompaña podremos planificar las mejoras necesarias para dar plena satisfacción a sus necesidades y hacer efectivos de esta manera los principios que inspiran la Convención de Naciones Unidas sobre Derechos del Niño (CNUDN) de 1989 y la Ley de Protección Jurídica del Menor (LPJM) de 1996.

Si bien el camino por recorrer para dar plena efectividad a los derechos de todos los niños recogidos en la Convención todavía no se han agotado, sabemos que este objetivo se encuentra un poco más lejano para la infancia y adolescencia de origen extranjero. Cuestiones tan específicas como la no-discriminación, el respeto a la identidad y cultura propias y la adecuación de las diversas prácticas educativas o sanitarias entre otros, son desafíos vinculados a esta presencia de los hijos de inmigrantes en la sociedad madrileña.

No podemos olvidar que estamos continuando una serie de estudios que otros profesionales han iniciado, como el realizado desde el Defensor del Menor por Irisarri Primicia en el año 2000 (2) y al mismo, tiempo potenciando la apertura de nuevos espacios de reflexión, debate y próxima investigación bajo el compromiso de mejorar las condiciones de vida de todos los niños y niñas que residen en la Comunidad Autónoma de Madrid. Estamos convencidos de que los sufrimientos de esta infancia resienten a la sociedad en su conjunto. Y cuando conseguimos aliviarlos, aún en una mínima parte, somos todos los que salimos beneficiados.

Ésta no es una afirmación vana o idealista, es una realidad con la que nos encontramos día a día: en la medida en que un adolescente es motivado, incentivado y apoyado en su desarrollo, las probabilidades de marginación se reducen y la conflictividad familiar y social se puede gestionar de forma constructiva y positiva. Los responsables de favorecer o dificultar su desarrollo somos los adultos que convivimos con ellos y las instituciones. Tenemos entre las manos un cometido especialmente importante y urgente: seguir permitiendo que sus aspiraciones, sueños y expectativas se hagan realidad.

1.3. Objetivos del estudio

1.3.1. *Objetivos generales*

El estudio se ha guiado por dos objetivos principales, uno más relacionado con la indagación y análisis, y otro de índole más práctica y de acción. El objetivo descriptivo y analítico de esta investigación ha

(2) En las fechas que acabamos la redacción de este informe está a punto de finalizarse un estudio sobre la escolarización de los menores extranjeros encargado por el Defensor del Pueblo al Instituto de Necesidades y Derechos de la Infancia (IUNDIA) de la UAM y UNICEF.

sido contrastar el conjunto de lo legislado en materia de derechos de la infancia y adolescencia con su aplicación práctica en las diferentes esferas de la vida de los niños y adolescentes de origen extranjero. El objetivo de índole práctica ha sido deducir de las conclusiones del estudio un conjunto de propuestas y recomendaciones para garantizar los derechos de todos los niños y niñas, incluidos todos aquellos menores de origen extranjero, y de este modo facilitar su integración social.

Entre nuestros propósitos más concretos figura, en línea con los deseos de la entidad patrocinadora del estudio, que esta indagación pueda servir para fundamentar y guiar la acción del Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid. Desde la misma génesis del proyecto, la idea fue que al finalizar el estudio se entregaría un informe de resultados que incluyera una serie de propuestas que puedan servir para orientar al Defensor del Menor en sus acciones encaminadas a mejorar la vida de los niños y niñas de origen extranjero y por lo tanto, a todos los que residen en la Comunidad de Madrid.

1.3.2. *Objetivos específicos*

Los objetivos específicos del estudio han sido los siguientes:

— Detectar aquellas prácticas institucionales y familiares que de alguna manera dificultan o no garantizan la totalidad de los derechos de la infancia y la adolescencia o dificultan su pleno desarrollo hacia la vida adulta.

— Aportar una reflexión de fondo que pueda ser útil para el conjunto de los actores institucionales y sociales. Ha sido nuestra intención realizar un estudio cercano a las preocupaciones y las dudas de los profesionales que intervienen con los miembros más jóvenes de la inmigración.

— Identificar cuestiones relevantes, en relación con el foco del estudio, de cara a legislar o reglamentar en materia de infancia o extranjería.

— Servir como transmisores a todos aquellos profesionales que encuentran dificultades en la atención a los hijos e hijas de inmigrantes para que puedan manifestarlas y ser escuchadas.

1.4. Delimitación del sujeto de estudio

La investigación queda delimitada a la situación de los menores de origen extranjero en la Comunidad a finales de 2002. Permítasenos matizar este marco espacial y temporal. Por una parte, aunque el marco territorial del estudio es el territorio de la Comunidad de Madrid, consideramos probable que una buena parte de las conclusiones y recomendaciones pueden ser extrapolables a otros contextos de recepción de inmigración extranjera. Por otra parte, aunque la información recogida se refiere, en su mayoría, al período de realización del estudio (junio- noviembre de 2002) lo cierto es que en las 24 entrevistas realizadas a profesionales se atendió a experiencias y prácticas cuyo escenario temporal son los últimos años, especialmente el período de 1997-2002.

Más arriba exponíamos las razones que nos impulsaron a realizar un estudio sobre los menores de origen extranjero. Pero no todo este sector de la infancia será sujeto de nuestro estudio, en concreto proyectaremos nuestra atención sobre los hijos e hijas de inmigrantes que habiendo nacido en origen, han sido reagrupados de hecho o de derecho por sus padres o familiares cercanos y todos aquellos que han nacido en territorio español de madres inmigrantes, muchos de los cuales serán reconocidos en los primeros años de su vida como nacionales españoles.

Además tendremos en cuenta a los adolescentes extranjeros que llegan al territorio español sin la compañía de un adulto que se responsabilice de su cuidado, es decir, a los llamados **menores extranjeros no acompañados** que se desplazan tanto para buscar trabajo como solicitando refugio o asilo. Muchas de las dificultades que encuentran estos menores son semejantes a las del primer grupo del estudio. Para las cuestiones específicas de los menores extranjeros no acompañados remitiremos al lector a la investigación previa antes referida y llevada acabo en el ámbito del Programa Migración y Multiculturalidad en el año 2000 bajo el patrocinio del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (puede consultarse un resumen de resultados en Giménez y Suárez, 2001).

Los **hijos e hijas de asilados o refugiados** formarán parte de nuestro sujeto de estudio en tanto en cuanto son descendientes de extranjeros provenientes del Tercer Mundo pero no descenderemos a problemáticas concretas que presentan en su proceso de integración bajo el estatuto de asilados. De hacerlo debería de elaborarse un informe específico a partir de una investigación sólida sobre el particular.

Dejamos expresamente fuera del estudio a los niños y niñas procedentes de otros países que han sido adoptados por nacionales españoles bajo los acuerdos de adopción internacional. Se encuentran en una situación radicalmente diferente que no hemos querido abordar entre otras razones porque tenemos conocimiento de que se están elaborando estudios rigurosos por entidades como el Instituto de Familia de la Universidad Pontificia de Madrid.

1.5. Planteamiento y estado de la cuestión

1.5.1. *Interrogantes y necesidad de nuevo conocimiento*

En el presente estudio se indagan aquellas dinámicas familiares, profesionales y administrativas que se encuentran en estrecha relación con el bienestar infantil y que tienen que ver específicamente con los hijos de inmigrantes en tanto que tienen una pertenencia nacional y/o cultural diferenciada o por ser parte de las migraciones internacionales.

Los derechos del niño tienen como objeto asegurar cuidados y asistencia especiales a todas aquellas personas menores de dieciocho años. Los hijos de inmigrantes, al igual que el resto de los niños y jóvenes, tienen reconocidos estos derechos es decir, son objeto de protección especial. Para poder hacer efectivos esos derechos con estos niños debemos de prestar atención a diversas cuestiones que tienen que ver no sólo con su minoría de edad o su pertenencia a una clase social, determinada sino también con aquellos aspectos relativos a la forma de vida elegida por sus tutores, a su socialización diferenciada en al menos dos lógicas culturales, a su estatuto jurídico-administrativo y otros pormenores.

Sabemos, no sólo por los estudios sino también por los proyectos aplicados de intervención social, que el nacimiento de la llamada segunda generación (o hijos de inmigrantes) plantea un reto de atención específica y de adecuación de prácticas, con el fin de satisfacer adecuadamente sus necesidades y respetar los derechos que se les reconocen por el mero hecho de "ser niños". Para realizar el estudio de este colectivo es preciso acercarse a **diversos entornos** de los que participan estos niños y adolescentes:

— Por una parte, la familia y los grupos domésticos. Hemos indagado si en las propias familias de inmigrantes se conocen y se respetan los derechos del niño y en los casos en los que no sea así, hasta qué punto se relaciona o no con diferentes prácticas culturales o situacionales ligadas a la inmigración. También es importante conocer los mecanismos institucionales de protección y

apoyo a la familia y si éstos inciden en un mejor desempeño de las funciones que las familias de inmigrantes juegan en el desarrollo de sus hijos.

— Por otra parte, otros ámbitos en los que los niños y niñas se socializan directamente, como la escuela, el barrio y los centros del sistema de protección, así como otros factores que de alguna manera repercuten en su bienestar: administraciones locales, asociaciones, las normativas que les afectan, la política de integración de inmigrantes o los planes de atención a la infancia y la adolescencia.

Nos planteamos pues, diferentes interrogantes:

— En la atención al colectivo de menores de origen extranjero ¿en qué medida se hace efectivo el reconocimiento de sus derechos y en qué medida no? ¿Existe o no trato discriminatorio por razones de origen nacional, cultura, idioma, religión, o por cualquier condición del niño, de sus padres o de sus representantes legales?

— Si de hecho se da un trato desigual, ¿en función de qué se produce?

— ¿Estamos acertando en el diseño y puesta en práctica de recursos e intervenciones que conduzcan al más alto bienestar de los niños y adolescentes de origen extranjero? ¿Sería conveniente desarrollar recursos específicos? ¿Y adaptar los ya existentes?

— ¿Qué procesos se han puesto en marcha para adaptar los diferentes entornos de socialización al perfil de estos nuevos ciudadanos? ¿Cuáles se encuentran desadaptados?

— ¿Qué podemos hacer para mejorar, al más alto nivel posible, el bienestar de estos menores?

1.5.2. *Estado de la cuestión*

En las últimas décadas, el desarrollo y reconocimiento de los derechos de la infancia y adolescencia ha cobrado especial importancia. Ejemplo de ello es la ratificación de la Convención de Derechos del Niño (aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989) por la casi totalidad de los países del mundo, y por España el 30 de noviembre de 1990. Además, en nuestro país se ha elaborado legislación estatal específica como la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero de Protección Jurídica del Menor y por comunidades autónomas, y en el territorio de Madrid la Ley 6/1995, de 28 de marzo, de Garantías de los Derechos de la Infancia y Adolescencia en la Comunidad de Madrid.

Además, en esta comunidad se han creado instituciones específicas que garanticen y promuevan esos derechos como la del Defensor del Menor, las Coordinadoras de Atención a la Infancia y la Adolescencia, el Instituto Madrileño del Menor y la Familia entre otras.

En el plano académico podemos destacar la creación del Instituto Universitario de Necesidades y Derechos de la Infancia y la Adolescencia, patrocinado conjuntamente por la Universidad Autónoma de Madrid y UNICEF y el Instituto del Matrimonio y la Familia de la Universidad Pontificia de Comillas.

Asimismo, se están realizando esfuerzos para que, partiendo de un marco de referencia sobre las necesidades infantiles, los sistemas de socialización puedan proporcionar a los niños y niñas un nivel óptimo de bienestar y desarrollo pleno que les permita desarrollarse como personas autónomas y participativas de la sociedad en la que viven.

Por lo tanto, podemos decir que llevamos ya algunas décadas prestando atención al mundo de la infancia y la adolescencia. Por el contrario, es en el momento presente cuando el fenómeno de la inmigración en España cobra especial relevancia social y política. Como efecto de esto último, las segundas generaciones vinculadas a la inmigración comienzan levemente a aparecer en las agendas de la política, de la investigación y de la intervención. Es por este motivo que consideramos de especial relevancia este estudio, para llamar la atención sobre un colectivo que no está siendo mirado con la necesaria profundidad y empeño por parte de los estudiosos, de los políticos y de los profesionales de la intervención social.

De no profundizar en sus condiciones de vida y en sus procesos de socialización, podemos caer en un doble error: por un parte, se propicia la invisibilización de este colectivo (la doble invisibilidad a que antes nos referíamos, por menor y por hijo de extranjero); por otra parte, se puede caer en la sobre - representación y en la atribución de causalidad a la condición de inmigrante o de pertenencia a una minoría cultural determinada a la hora de abordar las problemáticas más negativas que les rodean (3). Esta exageración de la especificidad migrante y cultural obvia otros factores de carácter situacional que podrían dar cuenta con más acierto de las dificultades de socialización que pudieran presentar: por ejemplo, en lo relativo al fracaso escolar y a las actitudes conflictivas de algunos de estos menores (4).

Respecto al primer error y consecuencia de la falta de estudio riguroso, la doble invisibilidad, debemos remitirnos a las dificultades de aproximación al conocimiento del mundo infantil en general, bien porque los derechos de la infancia no han sido, por décadas, prioridad en las agendas políticas de los estados, o porque el acceso a la información de primera mano, a través de los propios menores, es una tarea complicada. Por otra parte, la inmigración y sobre todo la clandestina es todavía insuficientemente conocida. Baste decir que para estimar la cantidad de menores de origen extranjero que se encuentran en España nos encontramos con las dificultades propias de los registros de datos junto con una imposibilidad real de cifrar con certeza a los que se encuentran en situación irregular, máxime entre 0 y 6 años y a partir de los 15 (a los 16 finaliza la educación obligatoria).

Los potenciales errores de atribución de la causalidad de conflictos de orden social o personal pueden ser fáciles de cometer con solo leer acriticamente las noticias que aparecen en los medios de comunicación. La información que se transmite sobre este segmento de la población, tiene que ver en su mayoría con **"problemas"** cuando sabemos que existen multitud de experiencias positivas para estos menores tras la inmigración. La imagen de estos niños difundida en la opinión pública madrileña es la que aparece con más fuerza y frecuencia: problemas en la escuela tras la incorporación de hijos de inmigrantes, la banda del pegamento de menores extranjeros no acompañados, el uso del velo en el colegio (como signo de "opresión" hacia la mujer), delincuencia, fugas de centros de protección, "venta" de chicas para matrimonios concertados, niños en pateras o camiones, escasa vacunación o enfermedades, etc. Las causas posibles de estos asuntos recaen frecuentemente sobre la condición de inmigrante o extranjero, en detrimento de otras explicaciones de carácter situacional o personal (Giménez 2002). Las noticias claramente positivas son escasas estando en su mayoría relacionadas con el aumento de la natalidad y cayendo en ocasiones en el utilitarismo de la inmigración.

(3) Véase una explicación de los procesos de atribución en las explicaciones que elaboran las personas para los acontecimientos de carácter social en Hewstone, M. y Antaki, C., 1990.

(4) Sobre esta cuestión, y concretametne sobre la articulación de factores personales, situacionales y culturales, puede consultarse el ensayo titulado "Planteamiento multifactorial para la mediación e intervención en contextos multiculturales: una prouesta metodológica de superación del culturalismo" (Giménez, 2002)

Podemos afirmar que los hijos e hijas de inmigrantes son, prácticamente, desconocidos. Los estudios y publicaciones que se han realizado sobre las segundas generaciones se han centrado, en su mayoría, en la escolarización y educación (5) (Merino, Muñoz y Sáchez, 1992; Juliano, 1993; Aja, Carbonell, IOÉ, Funes y Vila, 1999; Varios Autores en OFRIM 1999; IOÉ, 1987, 1996, 2002; García y Granados (Coord), 1997; Siguán, 1998; Franzé, 1995, 1996, 1998 y 1999; IOÉ, 2002). Se cuenta con algunos trabajos sobre la construcción de identidad (Giménez, 1992 y 1994; Ricucci, 2002) o sobre el funcionamiento de las familias vinculadas a la inmigración (Franzé y Gregorio, 1994; Pumares, 1996; Gascón, 1998; Giménez, 2003). Al terminar este texto, L. Cachón cerraba un estudio muy completo sobre los "inmigrantes jóvenes" (6). Hay temas, por lo demás, apenas abordados como las relaciones entre iguales de diferentes nacionalidades y la percepción de interacción de los españoles con la segunda generación.

1.6. El proceso de investigación: metodología, técnicas y equipo

En esta investigación se ha empleado una metodología eminentemente cualitativa, de carácter antropológico social mediante la entrevista y la observación participante en el trabajo de veinticuatro profesionales que desarrollan su trabajo en relación con el desarrollo de la infancia y la adolescencia.

Las técnicas de investigación aplicadas en el estudio son las siguientes:

1) Se ha llevado a cabo un **análisis documental** en tres bloques: a) revisión de la bibliografía existente sobre el particular, que aparece citada al final del trabajo; b) localización y estudio de la legislación y normativas relacionadas con este colectivo (Anexo II); c) análisis de prensa en lo relativo a nuestra temática.

2) **Observación directa,** en los entornos de trabajo de los profesionales entrevistados, cuando ha sido posible. Hemos aprovechado para el trabajo las observaciones directas sobre lo relacionado con familias e hijos de inmigrantes llevadas a cabo en otros proyectos básicos o aplicados del Programa Migración y Multiculturalidad.

3) **Entrevistas en profundidad,** individuales y de grupo, abiertas y semiestructuradas (Anexos III y IV).

En coherencia con el planteamiento general del estudio, hay que precisar que se trata de una muestra significativa y no representativa a efectos estadísticos. Con la idea de captar los diferentes ámbitos de los que participa un niño o niña se ha contactado con profesionales que podemos englobar en nueve ámbitos: a) mundo de la educación; b) la protección a la infancia y la adolescencia, del IMMF, de la Fiscalía de Menores, del Defensor del Menor, etc; c) la justicia, equipos técnicos de reforma y Registro Civil; d) los servicios sociales generales; e) sistema sanitario; f) diferentes ONGs que desarrollan su trabajo con niños y niñas (y entre ellos de origen extranjero) y con sus familias; g) asociaciones de inmigrantes; h) organizaciones que velan por el respeto de los derechos humanos o de la infancia; i) diferentes instituciones relacionadas con la inmigración.

2. ELEMENTOS CONCEPTUALES DE REFERENCIA

¿Desde dónde analizar la realidad de estos menores? ¿Con qué herramientas interpretarla? ¿Cómo enfocar, en definitva, la temática planteada? El marco conceptual de este estudio, y que proponemos

(5) Vease Aparicio (2001) para una revisión sobre la literatura de investigación sobre los hijos de inmigrantes.

(6) Lorenzo Cachón (2002) "Inmigrantes jóvenes en España: sistema educativo y el mercado de trabajo. Estudio exploratorio". Universidad Complutense. Departamento de Sociologia I. Informe de investigación.

como esquema analítico e interpretativo de la realidad de las segundas generaciones, toma elementos procedentes de cinco áreas o campos de las ciencias sociales, especialmente la antropología y la psicología, pero también de la sociología: a) las teorías sociales sobre estructura y agencia, b) la teorías sobre las necesidades humanas, c) aportes de la antropología y psicología jurídica, d) la antropología de la etnicidad y de las relaciones interétnicas, y finalmente e) las teorías generales sobre el desarrollo infantil (psicología evolutiva) y concretamente sobre la socialización / enculturación. Presentaremos por separado los conceptos, asunciones y preposiciones que tomamos de cada uno de esos campos, si bien como se irá viendo esos elementos están muy relacionados entre sí y unos remiten a los otros.

2.1. De los condicionantes estructurales en la segunda generación a las prácticas de los actores

Giddens ha sintetizado en la dicotomía estructura /agencia las tradiciones sociológicas y antropológicas que venían indicando la necesidad de contemplar en el análisis de la realidad social tanto lo relativo a los determinantes y condicionantes de fondo sobre la vida de los individuos como las prácticas, acciones y estrategias de éstos.

El plano de las estructuras viene dado por aquellas configuraciones preexistentes que afectan la vida de los individuos y cuya duración es media o larga; son preexistentes en el sentido de que ya están configuradas. Los sujetos podrán rebelarse, tratar de trasformarlas, etc, pero ahí están condicionando profundamente sus vidas.

Las vidas de los menores están determinadas y condicionadas por muy diversas estructuras: desde la estructura social en su conjunto, hasta las estructuras familiares, pasando por las estructuras educativas, sanitarias, judicial, etcétera. Ahora bien, en el enfoque que hacemos de la realidad de los hijos de inmigrantes nos centramos en dos estructuras institucionales y públicas como son: **los sistemas de protección a la infancia** y las **políticas migratorias y de legislación de extranjería.**

Los **sistemas de protección** a la infancia son aquellas instituciones del Estado cuya finalidad, de una u otra manera, es la garantía del bienestar de la infancia y la adolescencia. Son sistemas de protección a la infancia por ejemplo, los Servicios Sociales, la Fiscalía de Menores, el Instituto Madrileño del Menor y la Familia, el Defensor del Menor, algunas de las actuaciones del Grupo de Menores de la Policia Judicial. Habría que añadir otras estrucuturas que, no siendo consideradas directa o fundamentalmente sistemas de protección a la infancia, cumplen un papel muy importante en este sentido como puede verse, estos sistemas están muy presentes en la realidad de las segundas generaciones.

Por su parte, el sistema migratorio europeo y concretamente las políticas migratorias y de legislación de extranjería, pueden ser conebidas como otro conjunto estructural que condicionan intensamente la realidad de la inmigración, la vida de los migrantes y las oportunidades y marcos de relación de los menores de origen extranjero, influyendo sobremanera en sus vidas y de múltiples formas.

En nuestro marco teórico e interpretativo ocupa un lugar destacado –en la línea de lo descubierto en anterior investigación sobre menores no acompañados (Giménez y Suárez, 2000; Pérez Crespo, 2000)–, la idea básica e hipótesis de trabajo de que **existe una tensión creciente entre ambas estructuras.** En este estudio vamos más allá manteniendo que los sistemas de protección se supeditan, en ocasiones y en determinadas áreas, a lo marcado por las políticas de inmigración.

En lo que respecta a la dimensión de la agencia, lo primero que hay que formular es que los sujetos sociales no son seres pasivos sino activos. El énfasis actual en ciencias sociales en las prácticas y estrategias

de los actores, no hace sino recoger la tesis de que son los hombres y mujeres quienes en definitiva hacen la Historia. La aplicación de este enfoque a nuestro estudio se concreta en dos puntos: a) la acción de los protagonistas de nuestra indagación: los menores de origen extranjero y de sus padres, esto es los sujetos de la primera y segunda generación; y b) la identificación y análisis de todos y cada uno de los actores del proceso de socialización los menores de origen extranjero.

Respecto a los inmigrantes y sus hijos como sujetos activos, se parte del establecimieento de estrategias adaptativas por parte de éstos, asi como de proyectos migratorios. Ambos conceptos han sido definidos por Giménez (7) de la siguiente forma. Estrategias familiares migratorias son el ''conjunto de decisiones y acciones que los miembros de una unidad familiar llevan a cabo (en destino o en origen) para tratar de conseguir determinados objetivos en su proyecto migratorio''. Por su parte, el proyecto migratorio es entendido como ''la orientación general, composición de lugar, plan y expectativas de futuro que en cada momento de su trayectoria va teniendo el individuo o la familia migrante''. Respecto a los actores de socialización, distinguimos actores institucionales y sociales: niños, padres, maestros, personal sanitario, trabajadores sociales, etcétera.

2.2. Las necesidades de los menores y sus satisfactores

Contar con un marco teórico que permita entender las necesidades de la infancia y la adolescencia se hace imprescidible en un estudio como éste. De no hacerlo podemos caer en explicaciones fáciles sobre desigualdades de trato entre autóctonos y extranjeros, a partir por ejemplo, de las diferencias culturales (8).

Los seres humanos, adultos y niños requieren de unas condiciones idóneas para desarrollarse como personas responsables y participativas en la sociedad en la que viven. En la infancia, somos los adultos responsables de su cuidado los que tenemos que facilitar su acceso a unas condiciones físicas y psicológicas adecuadas para su desarrollo, a la vez que potenciar las capacidades que les permitan desenvolverse con autonomía en función de su momento evolutivo.

Para conceptualizar las necesidades de los niños y adolescentes tenemos varias posibilidades. Por un lado, partir de una postura relativista, apreciando que según qué cultura o qué pueblo las necesidades de un niño serán diferentes, o de un perspectiva neoliberal que puede llegar a fundamentar la desigualdad social sobre la base de distintas necesidades para según qué grupos sociales.

Y por otro lado, más acorde con las pretensiones del estudio, partir de la existencia de necesidades humanas comunes a todos los individuos que deben de ser satisfechas con la mayor y mejor cobertura posible. No cabría aquí una explicación culturalista del desarrollo humano sino el reconocimiento del derecho a poder satisfacer adecuadamente unas necesidades básicas y universales que se manifiestan a lo largo de su vida. Diversos autores (Doyal y Gough, 1993; Max-Neef, 1993) presentan estudios basándose en la universalidad de las necesidades, defendiendo los primeros la existencia de dos necesidades básicas, la salud física y la autonomía, a las que se daría cabida mediante diferentes satisfactores, los cuales se manifestarán de manera distinta a lo largo de la evolución del sujeto y las formas y los medios para

(7) En C. Giménez *Qué es la inmigración*. RBA editors, en prensa.

(8) Encontramos este discurso presente en varios interventores sociales a lo largo de la investigación que realizamos sobre menores extranjeros no acompañados en el año 2000.

satisfacerlas, que pueden encontrarse pautados culturalmente o por las circunstancias culturales y sociales de cada momento histórico.

En concreto, cuando estudiamos la segunda generación y los menores no acompañados, encontramos tres puntos fundamentales que no debemos de olvidar (Pérez Crespo, 2000):

- Las necesidades que presentan los menores de origen extranjero no difieren de las necesidades de la población infanto-juvenil en general.

- Por lo tanto, no sólo son iguales ante la ley sino que además la reflexión de las necesidades de la segunda generación y menores no acompañados no puede dejar de enmarcarse en el conjunto de las necesidades de la población infanto-juvenil en general, puesto que aún siendo socilializados en una cultura diferente a la predominante en nuestro país o manteniendo una situación familiar y jurídica determinada por su proceso de movilidad, siguen siendo niños y adolescentes con unas características y necesidades similares a las de otros niños y adolescentes.

- Por sus características propias, en ocasiones son necesarias diferentes vías o procedimientos para su satisfacción de las que se han previsto para la población autóctona.

  Es por lo tanto en los procedimientos para la satisfacción de sus necesidades donde puede existir mayor variabilidad. Sobre todo teniendo en cuenta todos aquellos factores que les caracterizan de manera diferenciada respecto a los menores autóctonos: experiencia migratoria en la familia, situación residencial de los padres, socialización diferenciada, familias transnacionales, factores culturales, etcétera (9).

  Este punto que estamos tratando tiene implicaciones de considerable importancia ya que, para no caer en desigualdades sociales es necesario readaptar las prácticas y políticas de participación y protección social, por ejemplo, o bien facilitar a los interventores sociales el conocimiento sobre pautas culturales para desarrollar adecuadamente su labor (10).

- Las necesidades de estos menores deben de ser satisfechas teniendo en cuenta el contexto transnacional y una perspectiva cultural, pero sin caer en el relativismo cultural.

  El proyecto de vida de muchos de estos niños y niñas se sitúa entre al menos dos territorios nacionales, el de origen y el de acogida y entre dos lógicas culturales. Abordar sus necesidades implica necesariamente conocer el universo relacional de origen, la formación recibida, las expectativas de retorno y visitas, la socialización diferenciada, etc.

---

(9) En el estudio de menores no acompañados relatábamos la experiencia de Mohamed, a quien se le preguntó que qué haría él si fuera director de la residencia en la que se encontraba. Respondió: "que todos los chicos tuvieran sus papeles, asesoría jurídica e información sobre su situación". Según lo entendemos desde esta perspectiva de las necesidades humanas, Mohamed estaba claramente manifestando la necesidad de autonomía además de la posibilidad de acceder al empleo, obtener una identificación y "legalidad" y superar la incertidumbre que mantenía sobre su futuro y que le imposibilita el control sobre su vida. La necesidad de autonomía es común a toda la población, pero en su caso, debido a sus circunstancias de vida (emigración a otro país) y a diferencia de lo que ocurriría con los nacionales, necesitan de un apoyo específico: documentación e información.

(10) Uno de los problemas que no transmitieron varios entrevistados tenía que ver con el etnocentrismo o relativismo cultural de cara a valorar situaciones de riesgo.

2.3. Las relaciones entre lo jurídico y lo social en materia de derechos del niño

Junto a las necesidades de la infancia y adolescencia que acabamos de contemplar, nuestra investigación aborda el plano de los derechos, concretamente los derechos del niño. Cada uno de los derechos de niño es algo reconocido como tal en convenciones internacionales y en leyes nacionales y autonómicas. Esos corpus jurídicos dan pie, fundamentan u orientan las prácticas de distintas instituciones.

A partir de los objetivos del trabajo, nos ha interesado indagar: a) si cada uno de esos derechos del niño se respeta o se conculca, y en qué grado y en qué forma, b) en función de ello, determinar si la igualdad jurídica entre menores de origen extranjero y menores autóctonos es una realidad o no. Otros dos puntos de interés son: c) las prácticas de algunos de los actores para que ese reconocimiento sea efectivo, y d) el conocimiento o no de esos derechos por padres y niños y su voluntad de ejercerlos.

Nuestro enfoque conceptual trata de no quedarnos únicamente en el plano de la igualdad jurídica y la existencia o no de trato igual o desigual, es decir la existencia o no de discriminación. Hemos tratado de "cruzar" ese eje jurídico con el de la igualdad o más bien desigualdad social de oportunidades.

En definitiva, y uniendo lo relativo a la igualdad jurídica en cuanto al reconocimiento de los derechos y a la igualdad social de oportunidades, se trata de estudiar los derechos en su marco social, es decir por una parte en relación con la vida cotidiana, familiar, escolar, y vecinal, de los menores de origen extranjero, y por otra parte, analizando qué factores y procesos institucionales y sociales están potenciando o inhibiendo el ejercicio efectivo de esos derechos.

2.4. La construcción de diferencias, identidades y pertenencias en el marco de la inmigración

A la hora de entender la vida de los menores de origen extranjero muchas de las claves se encuentran en la antropología de las migraciones y de las relaciones interétnicas. Algunos elementos claves de nuestro enfoque son la asunción de una doble distintividad básica del migrante respecto al autóconto: la jurídica y la etnocultural, amén de otras. Respecto a la primera, ya hemos mencionado bastante en el punto anterior. Respecto a la distintividad cultural en estos menores y sus familias, es preciso analizar detalladamente el peso de los factores culturales, lingüísticos y religiosos.

Partimos del concepto antropológico de cultura, entendido como "conjunto de pautas de conducta y modos de significación de la realidad (normas, valores, creencias, etcétera), expresado simbólicamente y formando un todo relativamente estructurado, que una población comparte - de forma diferenciada según sexos, edades, clases, etcétera - y que se transmite de generación en generación, siendo un dispositivo de adaptación al medio natural y humano, y por lo tanto una realidad cambiante" (11).

La inmigración siempre supone un cambio cultural, siendo preciso no confundir la cultura de origen con la cultura migratoria, la cual tiene dos acepciones: a) conocimientos, actitudes y prácticas relacionadas con el fenómeno de la emigración y existentes en una comunidad o región de origen, configurada entre otras cosas por el efecto de las visitas y retornos de los emigrados; b) la cultura de un grupo emigrado tal y como se practica en el país de recepción, habiéndose modificado sustancialmente respecto a la cultura de origen por desaparición o modificación de rasgos previos y surgimiento de rasgos nuevos (12).

(11) Idem nota 10.
(12) Idem notas 10 y 11.

Un punto central es el relativo a los procesos de construcción de la diferencia, desde la teoría circunstancialista de la etnicidad, es decir entendiendo ésta no como algo dado, como una esencia inmutable de los pueblos, sino como un conjunto de rasgos compartidos, entre ellos una identidad étnica, o etnonacional, solapada y en interacción con otras, que van modficándose en el tiempo, en relación con las circunstancias y relaciones establecidas.

2.5. El desarrollo infantil y la socialización diferenciada

2.5.1. *Desarrollo infantil*

La perspectiva sobre el desarrollo humano de la que partimos en el estudio determina en gran medida nuestro foco de estudio, el proceso de investigación, el análisis y la elaboración de conclusiones y recomendaciones. Lejos de mantener una visión genetista del desarrollo infantil (véase una revisión de diferentes marcos teóricos en Delval, 1994) nos basaremos en teorías actuales que prestan escasa atención a los factores biológicos como determinantes del proceso evolutivo del niño centrándose en una concepción sistémica y ecológica del mismo.

La aportación de Ury Bronfenbrenner en 1979 del modelo ecológico del desarrollo humano (13), actualmente revisado, enriquecido y denominado bioecológico (Bronfenbrenner, 1997 a y b) inició el camino de la comprensión del desarrollo humano como el resultado de un complejo entramado de interacciones que se dan entre las características propias de cada individuo (biológicas y psicológicas) y los contextos de socialización en los que se desenvuelve. La idiosincrasia de cada individuo es entendida a la vez como causa y efecto de este sistema multidireccional de transacciones entre la persona y el ambiente y de unos contextos de socialización y otros de los que participa.

La vinculación de cada individuo en dichos contextos puede ser de cercanía, como en la familia, en la escuela, en el barrio o de manera indirecta pero igualmente fundamental, con la estructura económica, política y social, las pautas culturales de la sociedad mayoritaria, los medios de comunicación. Tan importantes son las transacciones entre el individuo y cada contexto, como las relaciones (y tipo) que se dan entre cada uno de los entornos (Bronfenbrenner, 1985). La utilización del marco teórico de la bioecología del desarrollo humano ha sido ampliamente aceptado y utilizado para la investigación en diferentes aspectos de la vida de las personas. En la infancia, numerosos son los estudios (Gracia y Musitu, 1993; López, 1995) que partiendo de modelos sistémicos tratan de profundizar, por ejemplo, sobre los factores de riesgo y protección del maltrato infantil (14).

En relación con los menores de origen extranjero, debemos añadir la dimensión transnacional o binacional (al menos) de todos los entornos de socialización además de otros espacios propios derivados del proceso migratorio. Respecto a la dimensión transnacional de cada uno de los contextos de socialización debemos decir que muchos de ellos no se ubican dentro de un único territorio nacional, debemos de contar tanto con el origen como el destino de la aventura migratoria y con las interacciones que se producen entre ambos. Así, por ejemplo, cuando hablamos de la familia de los niños y niñas de origen

(13) Brnfenbrenner y Morris entienden el desarrollo como ''la estabilidad y cambio en las características biopsicológicas de los seres humanos a lo largo de su vida y de las generaciones'' (Bronfenbrenner y Moris (1997 b, pp. 995).

(14) Las profesoras Ochaíta y Espinosa atribuyen al maltrato infantil ''los problemas que causa en el desarrollo/aprendizaje de un determinado niño, la poca o mala atención que se le preste desde la familia, la escuela, la sociedad o la cultura en las que vive'' (Ochaíta y Espinosa, s.f.).

extranjero no podemos circunscribirnos únicamente a la familia presente en el espacio territorial de nuestro estudio.

Es fundamental conocer cual es la estructura familiar en el origen, tantas veces olvidada (15) y cuál es la relación de los menores y la familia presente con ella. Los amigos que quedaron allá, la educación que recibieron en la escuela que influye determinantemente en su incorporación a la formación en destino, la información que reciben a través de los medios de comunicación de la sociedad en la que viven y la de origen que sigue estando presente. Los contextos sociales, económicos y políticos de ambas sociedades son otra fuente poderosa de influencia sobre el desarrollo; el mito del "retorno" marca la diferenciación espacial entre dos mundos, generando en los menores de edad procesos diversos, uno de ellos la incertidumbre sobre el lugar en el que vivirán en el futuro.

Teniendo en cuenta la sistematización de entornos del desarrollo debemos prestar atención a otros derivados del proceso de migración en los que no participan los niños y niñas autóctonos: la comunidad migrante, el contexto económico, social y político de la nación de origen y las relaciones internacionales entre ésta y la nación que les recibe, las políticas de tratamiento de la extranjería y la inmigración, pautas culturales diferenciadas (la de origen, la de la sociedad que les recibe y la de la comunidad inmigrada).

Es importante también destacar la dimensión temporal del proceso de desarrollo, existiendo por un lado diferencias según momentos o etapas evolutivas: la gestación, primera infancia (o-2/3 años), período preescolar (3-6 años), educación primaria (6-12 años) y la pubertad y adolescencia (12/13-18 años). Y, por otro, el eje temporal de los acontecimientos que se producen en los entornos: la dimensión histórica (16).

2.5.2. *La socialización diferenciada*

Todo lo anterior nos lleva a concluir que la socialización de los menores de origen extranjero se produce, al menos, entre dos mundos diferenciados en los que los patrones culturales difieren, los valores, el sistema de relaciones personales y sociales, etcétera. Esta diferenciación puede llegar a producir conflictos de carácter psicosocial de importantes consecuencias en las relaciones entre generaciones y dificultades en el desarrollo de la personalidad o bien enriquecimiento a partir de la enculturación múltiple y el desarrollo de relaciones interculturales positivas

Para dar razón de ellos, hemos venido trabajando desde hace años sobre la base del concepto que proponemos de **socialización diferencial de los hijos** o socialización diferenciada de los menores de origen extranjero (Giménez, 1992, 1994, 2002). En un ensayo de caracterización de las familias vinculadas a la inmigración, se ha propuesto respecto a la socialización en su seno lo siguiente: "Son familias en las cuales se produce una socialización o enculturación diferenciada de los hijos e hijas, quienes son influidos por un conjunto de agentes con lógicas y bagajes culturales dispares: la propia familia, la escuela, el barrio, el grupo de pares, la comunidad o colonia inmigrante, los medios de comunicación, las instituciones públicas" (Giménez, 2002).

(15) Es habitual que estos niños pasen períodos de vacaciones con la familia que se quedó en origen. En otras ocasiones la familia se encuentra dividida entre dos estados hasta que es posible completar el proceso de reagrupación familiar. Además, las estructuras familiares varían de una cultura a otra, en España el modelo predominante es el de la familia nuclear siendo un modelo minoritario en algunas de las culturas de las que provienen los inmigrantes.

(16) Bronfenbrenner y Morris (1997b) diferencian tres tiempos: El microtiempo, el mesotiempo y el macrotiempo.

Como desarrollo de este concepto, permítasenos citar un síntesis reciente sobre ello:

‘‘Teniendo importantes puntos en común, la socialización de los hijos de los inmigrantes es diferente a la de sus pares autóctonos en varios aspectos que hemos querido sintetizar en esa expresión de ‘‘socialización diferenciada’’:

a) **El contexto jurídico-político en el que da el proceso de socialización.** Cuando se forma, educa y encultura a un niño o niña no inmigrante, el contexto es el de la sociedad de uno mismo, la sociedad, tierra o nación de los padres, etc. En el caso de los hijos de inmigrantes, se les ha de socializar en una tierra, sociedad y nación que no es - al menos al principio y en principio - la de uno (si se mira en la perspectiva del inmigrante padre o madre), un país que no es el de los padres (si lo miramos desde el niño o niña). Además, y esto es decisivo, en la socialización del niño de origen extranjero están presentes dos espacios o contextos geopolíticos y culturales: el del país de recepción (y generalmente el de residencia principal e incluso única) y el de origen.

b) **El grado de isomorfismo cultural entre los diferentes agentes de socialización.** En el sentido de que en el caso de los hijos de los extranjeros siempre habrá – estructuralmente o por definición - más distancia y heterogeneidad cultural entre los distintos actores relacionados con los menores. Dicho de una forma más concreta, si la casa, la colonia y el origen forman parte de un universo cultrual, la escuela, el barrio y la televisión son parte de otro.

c) **La orientación y expectativa del proceso de socialización.** Mientras en un chico o chica autóctono el proceso de su socialización solo tendrá los ‘‘sobresaltos’’ lógicos en todo proceso humano y de la vida social, en el caso de la mayoría de los miembros de las segundas generaciones y de sus familias el horizonte es de gran incertidumbre. ‘‘ (Giménez, 2002).

Un aspecto central en todo análisis de las segundas generaciones es el de los modelos del cambio cultural, especialmente en lo referentre a biculturalismo. Las personas, concretamente en las primeras etapas de sus vidas, tienen la capacidad de integrar diferentes culturas en el desarrollo de su personalidad. El biculturalismo se ha definido como un proceso, resultado del cual un individuo es capaz de conocer, comprender e interpretar diferentes pautas culturales (en el caso de los hijos de inmigrantes, entre la de sus padres y la de la sociedad mayoritaria), y pueden hacer uso de ello voluntariamente; o bien el proceso por el que las personas pueden utilizar o desenfatizar componentes culturales; tambien como un proceso en el que un individuo mantiene una fuerte identificación con la cultura de su grupo étnico y distancia de la cultura mayoritaria (Fisher, Jackson y Villaruel, 1997).

3. LOS MENORES DE ORIGEN EXTRANJERO: UN ENSAYO DE CARACTERIZACIÓN

La presencia de niños y niñas de origen extranjero dentro del colectivo infantil en España es cada día mayor. Progresivamente adquiere más relevancia por el aumento en su número y por los retos que plantea su presencia en gran parte de las instancias políticas y sociales. Si bien en los últimos años se han publicado múltiples estudios en los que se aporta un análisis de sus características (Giménez, 1992 y 1994; IOÉ, 1996; Franzé y Gragorio, 1994; Ramírez, 1996; Cachón, 2002) por lo general, no han pasado al discurso político e institucional y mucho menos al de la intervención social.

Cuestiones tan básicas como la terminología que se utiliza para designarles, se encuentra enmarañada empleándose de manera indiferente apelativos como ‘‘niños inmigrantes’’, ‘‘hijos de inmigrantes’’, ‘‘inmigrantes menores de edad’’, ‘‘menores extranjeros’’, ‘‘hijos de extranjeros’’, ‘‘niños ilegales’’, ‘‘segun-

da generación de inmigrantes" o "niños de origen inmigrante". Otro ejemplo de la falta de desarrollo institucional de nuestra temática es la falta de criterios claros y compartidos a la hora de realizar estadísticas de población por parte de las entidades públicas. Así, por ejemplo, unas recogen en el mismo bloque a los hijos de inmigrantes con y sin nacionalidad española y otros tan solo a los extranjeros.

Una de las imprecisiones terminológicas más graves es la de denominar a todos estos niños y niñas como "niños inmigrantes" cuando en realidad son hijos e hijas de inmigrantes. Esa expresión, ni da cuenta de alguna característica relevante de estos menores, ni ellos mismos se sienten identificados con el término, llegando incluso a proyectarse la imagen social de inmigrante adulto hacia ellos con todo lo que implica de rechazo (17). Bajo la calificación de niños inmigrantes entendemos única y exclusivamente a los menores extranjeros no acompañados que llegan a España para buscar trabajo, que hoy por hoy supone un porcentaje muy pequeño del global de los menores de origen extranjero (18).

3.1. Aclaración terminológica (o la importancia de las palabras)

En este estudio vamos a hablar de los hijos e hijas de inmigrantes y de los menores extranjeros no acompañados. Son precisos unos breves comentarios sobre los términos de extranjero, inmigrante y persona de origen extranjero.

Con el término extranjero haremos referencia a todo aquel que no es nacional español, por lo tanto serían aquellos que tiene la nacionalidad de otro país así como los apátridas (19). Más que una categoría descriptiva o analítica, "inmigrante" es una construcción social, mediática y administrativa, en relación con aquellas personas que se han trasladado de un estado a otro, con la intención de buscar trabajo y medios de vida. Además, aunque no de forma estable, se considera inmigrante a aquel que viene de países distintos a los pertenecientes a la Comunidad Europea y otros del primer mundo (como Estados Unidos, Canadá, Japón, o Australia).

La idea de que la categoría inmigrante es una construcción social que se hace más evidente cuando pensamos por ejemplo en un argentino en España que con anterioridad era visto como un profesional extranjero y ahora ha pasado a engrosar la lista de los inmigrantes. Por lo general, no se considera inmigrante a aquel profesional cualificado que es invitado a trabajar en alguna institución española, como investigadores y profesores universitarios, cuadros altos y medios de empresas. Por lo general, vienen para realizar una "obra y servicio", es decir, para una tarea concreta durante un tiempo más o menos determinado.

No es lo mismo hablar de una persona extranjera que de una persona de origen extranjero. Cada vez son más los inmigrantes que solicitan la nacionalidad española. En el momento que la obtengan de-

(17) Cuando en cursos de formación le preguntamos a alumnos qué calificativos les vienen a la cabeza cuando decimos inmigrantes suelen contestar: avalancha, pateras, pobreza, marginación, integración, delincuencia, problemas etc.

(18) En el estudio "Menores Extranjeros que han entrado en territorio español sin representante legal", que patrocinó el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales y dirigió el profesor Carlos Giménez, se estimó que, para diciembre de 2000, su número estaba entre 1.500 y 2000 menores no acompañados. Actualmente se están manejando cifras cercanas a 2500 para toda España.

(19) Son apátridas todos aquellos que no han sido reconocidos como ciudadanos de un estado. En el caso de los menores de edad es muy infrecuente aunque, como explicaremos más adelante en la Segunda Parte, se dan casos de apátridas "transitorios" nacidos en España de ciudadanos de otros estados, sin nacionalidad reconocida hasta el momento en que, tras demostrar la imposibilidad de que otro estado los reconozca, España les concede su nacionalidad.

jarán de aparecer en las estadísticas de extranjeros; sin embargo, esas personas mantienen la vinculación y las redes familiares con el origen, se han socializado en al menos dos países y su identidad se construye entre el origen y el destino.

Resulta por otra parte un tanto desajustado seguir tratando de ''inmigrante'' a aquel que por sus años de estancia, su integración o su nacionalidad, se siente ciudadano del estado que le acogió. Por estos motivos consideramos más oportuno hablar de personas de origen extranjero que de inmigrantes para referirnos, al menos, a los que se han nacionalizado españoles (para más detalle sobre el término, véase Giménez, cord, 1993).

3.2. Similitudes con la infancia de la sociedad receptora

Entrando ya en la caracterización del colectivo que nos ocupa tenemos que precisar tres cosas:

a) **Ante todo son niños y niñas,** y por lo tanto poseen las mismas características que cualquier otro niño y niña de cualquier otra nacionalidad y comparten con los niños autóctonos elementos comunes por el hecho de socializarse en el mismo medio.

b) **Como colectivo comparten unas características propias** que se encuentran estrechamente ligadas al hecho de ser hijos de inmigrantes extranjeros y a su participación directa o indirecta en proyectos migratorios.

c) **Es un colectivo diverso y heterogéneo,** dado que en su interior hay que distinguir subgrupos y una amplia variedad de perfiles, en función tanto de factores generales (como edad, género y clase social), como específicos (momento de llegada a la sociedad receptora y antigüedad en ella, colectivo de identidad y pertenencia, lengua materna y de origen, confesión religiosa, etc.).

Abordaremos a continuación cada uno de estos puntos. Aún con el peligro de tautología, lo primero y más importante que podemos decir sobre los niños y niñas de origen extranjero es que son niños, niñas y adolescentes. Son personas en pleno desarrollo físico, psíquico y social. Como todos los niños, comparten necesidades comunes y específicas según el momento evolutivo en el que se encuentren, período prenatal, la primera infancia (0-2/3 años), período preescolar (3-6 años), educación primaria (6-12 años) y la pubertad y adolescencia (12/13-18 años) (*).

Todos los chicos y chicas a los que nos referimos son menores de dieciocho años (20) y por lo tanto titulares de los derechos y deberes aplicables a los niños y niñas de cualquier lugar y condición. No estamos ante una ''especie'' de niños. Como a la mayoría de sus iguales, necesitan y les gusta jugar en los recreos, reírse de las bromas, aprender, sentir atención y mimos, vivir en una casa bonita, recibir regalos, soñar con el futuro, tener amigos. Todas esas cosas que llenan el dia a dia de la infancia.

Dentro del terreno de lo social comparten con sus homólogos múltiples experiencias directamente relacionadas con el nivel socioeconómico familiar, la clase social de pertenencia, el nivel ocupacional y

(*) Sobre las necesidades infantiles en los diferentes períodos del desarrollo puede verse Ochaíta y Espinosa, 2000.

(20) Juzguemos relevante esta estimación frente a la de mayoría de edad porque la consideración de menor viene de mano de la legislación que le sea aplicable por la nacionalidad de la que es titular. Se dan casos de menores de 18 años que por la ley personal (la de su nacionalidad) son considerados mayores de edad, sin embargo, al igual que se hace en algunas instancia judiciales y administrativas (por ejemplo Fiscalía del Menor) preferimos aplicar el criterio más generoso, el de los 18 años.

formativo y el lugar de residencia. Gran parte de su situación familiar y social es compartida por multitud de niños y niñas que se encuentran en situaciones similares.

Algunos de los problemas que presenta el sistema escolar los padecen tanto los hijos e hijas de inmigrantes como los autóctonos. Lo mismo podríamos decir de otros sistemas de socialización. Otros problemas de carácter social; como el paro o el acceso a la vivienda; son compartidos con el resto de los adolescentes. También se benefician del sistema de bienestar social y del desarrollo económico del país.

Comienza a ser frecuente escuchar explicaciones simplistas sobre el bajo rendimiento de los alumnos en la escuela, crecimiento de la delincuencia, saturación del sistema de sanidad público o dificultad de acceso a la vivienda, centrando su origen y causa en ''la llegada masiva de inmigrantes''. Muchos de los problemas sociales que vivimos son anteriores a la aparición de la inmigración y todos ellos son padecidos por los extranjeros al igual que por los autóctonos.

Desechamos, pues, la idea de que la forma en la que viven y las trabas que encuentran en su desarrollo corresponde única y exclusivamente a su situación como inmigrantes o hijos de inmigrantes. No queremos caer en la explicación simplista de atribuir, por ejemplo, las causas de la marginación que algunos sufren al proyecto migratorio familiar. Por lo general, suele obedecer más a la precariedad jurídica y laborar que a la experiencia migratoria en sí misma. Por lo tanto, las soluciones deberán aparecer en la estructura social y económica global.

Hace algunos meses asistimos a una magnífica conferencia de un médico pediatra en la que hacía un análisis de factores de riesgo para el maltrato infantil. En medio de una acertada lista nos dimos cuenta de que aparecía ''inmigración'' junto con otros factores tales como desempleo, alcoholismo, estrés paterno/materno y drogadicción. La inmigración no es un factor de riesgo por sí mismo (la solución sería tan ''fácil'' como vetar a los inmigrantes). Podríamos incluso pensar lo contrario habida cuenta de la mejora de la calidad de vida que experimenan muchos de estos menores tras la migración de la familia, incrementándose a medida que pasan los años de asentamiento en la sociedad que les recibió (21).

3.3. Especificidad de los niños extranjeros

Una vez aclarado que por ser niños comparten con los autóctonos (de posición social homóloga) infinidad de experiencias y condiciones vitales, nos encontramos ante la tesitura de sopesar qué tienen de específico, qué les configura como grupo que comparte unas características únicas. A grandes rasgos podrían ser las siete características siguientes:

1) **Pasan o han pasado por la experiencia de la inmigración o la extranjería** (refugiados o asilados), ya sea de manera directa o a través de al menos uno de sus progenitores. Su desarrollo como persona habrá experimentado momentos de crisis (no entendida como problema sino como una situación de cambio cualitativo), momentos relacionados con la creación de una identidad bicultural, con la integración del culturalmente diferenciado o del inmigrante extranjero, posiblemente con su documentación o por conflictos de valores y creencias en los medios en los que se socializaron.

(21) Lo que sí argumentó este doctor fue cómo determinadas prácticas pautadas culturalmente pueden derivar en un maltrato físico a los menores. Estos sí son factores explicativos en sí mismos y se pueden dar exclusivamente en algunos colectivos de inmigrantes: la ablación del clítoris, los vasos calientes en el cuerpo, etc. y deberían ser prevenidos y finalmente eliminados.

La mayoría de estos menores son ejemplos únicos de biculturalidad y enriquecimiento, de autonomía y desarrollo personal y profesional exitoso, pero sin duda para lograrlo han tenido que superar momentos difíciles, por la coyuntura personal y social, que sus homólogos autóctonos desconocen.

2) Una parte importante de su vida se encuentra **determinada o condicionada por el estatuto jurídico de los padres** o por su consideración como inmigrante. Esto se concreta en los siguientes aspectos:

   — **Su situación jurídico administrativa depende directamente de la de sus padres.** El hijo de inmigrante indocumentado pasará a engrosar la fila de los residentes indocumentados. Resultado de ello es la precariedad en la que viven muchos de estos menores por vías directas (su falta de documentación, sensación de ser buscado, etc) o indirecta (por la indefinición que afecta a sus padres). Unos de los efectos más dramáticos es la denominación de "niños ilegales", ¿desde cuándo un niño puede o debe ser considerado ilegal? Debemos reseñar que una alta proporción de estos niños se encuentra en situación irregular por ser descendientes de inmigrantes sin papeles.

   — La condición de sus padres les mantiene, en una buena parte de los casos, en **una posición socioeconómica altamente precaria e inestable,** llegándose incluso a vincular inmigración con marginación provocada por la escasez e recursos. Es frecuente, aunque no siempre es así, que habiten los barrios más deteriorados y compartan vivienda con más adultos. La cobertura de necesidades básicas puede llegar a ser muy difícil y ni hablar de gastos extraordinarios que les pudieran equiparar con otros adolescentes.

   — Experimentan una **alta movilidad residencial:** se marchan, acompañando a sus padres, allá donde se encuentra una vivienda barata, donde se ofrecen empleos "para irregulares", donde hay menor presencia de la Policía Nacional, etc.

   — Se proyecta sobre ellos la **percepción social del inmigrante,** a la que nos hemos referido más arriba.

   — Al llegar a la pubertad y adolescencia, sus expectativas de futuro estarán marcadas por la **posibilidad de conseguir o no un permiso de residencia y trabajo;** para los hijos de indocumentados en este momento es inviable. Los que tienen permiso de residencia dependen, a su vez, de la renovación o pérdida del permiso de su padre o madre.

   — Padecen la lentitud y complejidad de los **trámites para la concesión de permisos,** teniendo que dejar por el camino oportunidades que difícilmente se les volverán a presentar.

3) **Su socialización es diferenciada** respecto a sus homólogos autóctonos, pues se produce entre dos o más mundos socioculturales diferenciados. Por un lado, el contexto de recpeción que es homogéneo, en términos relativos, al resto de los autóctonos, y por otro el que le trasmiten sus padres y la comunidad migrante. Se producirán numerosos conflictos generacionales especialmente en la adolescencia.

4) La gran mayoría de sus familias son **biresidenciales o transnacionalizadas (22).** Es frecuente que la familia nuclear no se encuentre completa y si lo está, suele faltar la familia extensa, lo cual

(22) Puede verse una caracterización de las "familias vinculadas a la migración" en Giménez (2002). Sobre trasnacionalismo, véase Suárez, 1996

puede verse o no como empobreciendo el universo relacional, pero en todo caso supone una reconfiguración relacional decisiva en la vida de esas familias y estos menores. Los recursos de que dispondrá la familia probablemente serán repartidos entre los que se encuentran aquí y los que se quedaron en origen. Persiste la idea del retorno provocando incertidumbre en estos menores.

5) **Complicada y débil red de apoyo** que sirva de colchón de apoyo en el proceso de socialización de la infancia y adolescencia. La familia extensa suele faltar; la comunidad migrante, los compatriotas, suelen encontrarse en situaciones igualmente precarias o faltos de tiempo y recursos que aportar. La posibilidad de acceso a las redes institucionales para muchos es complicada o bien no cuentan con efectivos personales y económicos suficientes para apoyar todas las problemáticas que se les presentan.

6) Las expectativas y tendencias de la vida son una imagen de **un futuro muy incierto.** Un alto porcentaje de estos menores no sabe bien donde vivirán mañana, mucho menos dentro de unos años. ¿Qué pasará con su familia? ¿Vendrá mamá o papá pronto? Qué es y qué será de cada uno de ellos y ellas, tiene poco que ver con sus sueños; van a tener que ver más bien con el contexto migratorio de las sociedades de origen y de destino. La sensación de inseguridad e incertidumbre acompaña, y posiblemente acompañará, sus días.

7) En el plano de las relaciones sociales **los factores culturales jugarán un papel de mayor relevancia que en los autóctonos.** La comunicación con sus iguales se hace más complicada dado que los patrones de relación social pueden diferir sustancialmente de los de sus pares autóctonos, incorporándose elementos nuevos en relación con lo racial, lo lingüístico y lo religioso. En la adolescencia, el rechazo social que algunos de estos menores experimentan puede provocar una regresión hacia colectivo de origen, que por otra parte, pueden estar rechazando.

3.4. Diversidad interna del propio colectivo

Una vez identificados los rasgos que permiten hablar de los hijos de inmigrantes o menores de origen extranjero como un determinado conjunto, grupo o categoría social, diferente a la de los menores autóctonos, debemos dar un nuevo paso clave para el análisis de su realidad en general y de sus necesidades y derechos en particular: se trata de un colectivo profundamente diverso. Y este elemento es clave, pues sin él, caeremos una y otra vez en generalizaciones infundadas respecto a todo el colectivo, con lo cual, aún sin pretenderlo, daremos pie a exageraciones, distorsiones, lugares comunes y estereotipos.

La heterogeneidad interna del colectivo de menores de origen extranjero viene dada por múltiples razones, las cuales clasificaremos en dos grandes grupos. Hay diversidad interna, primeramente, en función de **factores generales,** es decir, de variables que también hacen diversa cualquier infancia y adolescencia, sea la autóctona o la de origen extranjero. En este punto, nos referimos sobre todo a tres variables: 1) edad, 2) sexo/género y 3) clase social.

La diversidad interna de nuestro colectivo responde también a **factores específicos,** esto es aquellos relacionados con la cuestión migratoria, entre los cuales consideramos centrales los siguientes: 1) nacionalidad o colectivo de identidad y pertenencia (incluyendo aquí la diversidad lingüística y religiosa), 2) lugar de nacimiento (fuera o en España), 3) vivir o no en familia, 4) edad de llegada, 5) tiempo de estancia en España y 6) diversidad cultural interna a la familia.

Desarrollamos a continuación cada uno de estos rasgos de diferenciación interna, enfatizando los subgrupos existentes según cada rasgo y por lo tanto el cuidado que hay que tener a la hora de las generalizaciones o proposiciones analíticas respecto al colectivo de los hijos de los inmigrantes en su conjunto.

3.4.1. *Factores comunes de diferenciación*

1) ***Edad***

La edad es una variable sociodemográfica primaria y como tal, es compartida como rasgo de diferenciación con todos los demás menores. Ciertamente, algunas cosas pueden decirse de los más pequeños y otras de los adolescentes. Ahora bien, en el caso de los niños de origen extranjero la variable edad adquiere relevancia particular cuando queremos dar cuenta de sus vivencias. Señalemos dos puntos al respecto. Por una parte, las consecuencias de los factores de riesgo serán más o menos determinantes según el momento de desarrollo personal en el que se encuentren. La precariedad jurídica, el rechazo xenófobo o los conflictos de valores influyen especialmente sobre los adolescentes de origen extranjero. Por el contrario, el deficiente acceso al sistema sanitario es determinante en los períodos prenatal y preescolar y resulta menos perjudicial en el momento de la educación primaria.

Nuestro segundo comentario, es que, en general y aún con lo afirmado, puede argumentarse que a mayor edad mayor problemática de exclusión. A medida que crecen, la vivencia de la diferencia se hace más importante llegando incluso a marcarse en la adolescencia las huellas del racismo o el rechazo. Las observaciones y análisis hasta ahora realizados parecen coincidir en que no ocurre así con relación a la primera infancia.

2) ***Sexo/Género***

La diferenciación de los roles de género también es común al resto de los niños y niñas. Sin embargo, debemos de matizar que puede darse mayor conflictividad de género en las familias de algunos colectivos. Algunas niñas hijas de inmigrantes extranjeros viven como una auténtica ‘‘locura’’ los mensajes contrapuestos que reciben por parte de sus familias y comunidad migrante, por un lado, y por otro los procedentes de su grupo de pares autóctonos, otros adultos y medios de comunicación.

Los roles de género cambian o se intensifican tras la llegada al país receptor con el consiguiente estrés ligado al reajuste y adaptación a las nuevas situaciones, tanto en las relaciones esposo/esposa como padres/hijos/hijas, hermano/hermana, novio/novia (véase Giménez, 2002).

3) ***Clase social***

La clase social de los menores de origen extranjero es una variable que conlleva bastantes aspectos: ascendencia social y ocupacional de origen de los padres y de la familia; nivel de estudios de los padres y en su caso del adolescente (acabar de entrar en la universidad, por ejemplo); profesión de los padres y ocupación aquí en España; ingresos familiares y calidad de vida; percepción externa y autopercepción respecto a qué estatus social pertenece.

Uno de los tópicos en el discurso político, público y mediático, presente incluso entre algunos académicos y estudiosos, es concebir a todos los inmigrantes y sus descendientes como de clases populares o bajas, sin prestar consideración a la estratificación social existente en los colectivos latinoamericanos, árabes, africanos, europeos del este y asiáticos. Los padres de los menores a los que está dedicado este estudio no siempre

son trabajadores de baja cualificación, sino también trabajadores cualificados, personal técnico, profesionales, comerciantes, intelectuales, artistas o artesanos. Eso por lo que respecta a la ocupación de sus padres aquí en España; hay que añadir la ascendencia social y ocupacional que se tiene en o se trae del país natal. Una pareja de subsaharianos puede estar trabajando en un municipio de la Comunidad de Madrid en el sector de limpiezas y ser vistos como gente de clase baja pero ellos saben, sienten, y viven su ascendencia como clase media y así se perciben, lo trasmiten a sus hijos y son vistos en su colonia.

3.4.2. *Factores específicos de diferenciación interna*

1) ***Nacionalidades y colectivos de identidad y pertenencia***

Esta otra variable es importante como criterio geopolítico, normativo y cultural de referencia. La nacionalidad, incluso la pertenencia a diferentes grupos étnicos o culturales es un factor diferenciador de nuestros sujetos de estudio. De tal forma que hemos encontrado las siguientes implicaciones:

a) **Pautas migratorias por colectivos.** En la inmigración existen diferentes pautas migratorias por colectivos de origen que marcarán profundamente la vida familiar de los menores o su relación con la red migrante propia. Así, por ejemplo, la migración de dominicanas es predominantemente femenina en sus inicios incorporándose más tarde la pareja. En el colectivo marroquí es significativamente mayor la presencia de los varones cabeza de familia, dejando a las mujeres en origen y no es infrecuente que el primer reagrupamiento que se produce sea el de los adolescentes menores de edad, como en el caso de las familias monoparentales rifeñas. En algunos colectivos del África subsahariana y árabe puede darse la reagrupación formal de una de las esposas a la vez que otra permanece en origen o se reagrupa de hecho.

b) También es altamente relevante **el grado de asentamiento de la colonia y la percepción social que de la misma** se construya en la sociedad de acogida, pensemos en los marroquíes y los resultados de las encuestas sobre racismo y xenofobia que se realizan periódicamente.

c) Importantes **diferencias entre los que han nacido dentro y fuera de las fronteras españolas.**

d) **Relación con la colonia de origen** (colonias desestructuradas o agregadas). El apoyo social de la red migrante es fundamental de cara a la integración en la sociedad madrileña, así como para la transmisión y valoración de pautas culturales propias sobre todo cuando se mantiene el eje de la flexibilidad y cambio tras la incorporación a una nueva sociedad. La pertenencia a una red desestructurada (marroquí, por ejemplo) o agregada (países de Europa del Este, Filipinas) junto con la antigüedad en España de la colonia, son factores que inciden en la posibilidad de contar o no con una red de apoyo estable fundamental en la crianza de los niños.

e) **Antigüedad en España del colectivo.**

f) **Hispanohablantes o no hispanohablantes.** La cuestión lingüística también es fundamental a la hora de iniciar el camino de integración en otro contexto social. La comprensión de los mensajes externos y la posibilidad de comunicación con los diferentes actores sociales e instituciones es más fácil cuanto mayor es el dominio de la lengua mayoritaria.

g) **Diversidad religiosa**.

2) ***Lugar de nacimiento (fuera o en España)***

Cada día son más las niñas y niños españoles hijos de inmigrantes y en breve tendremos un importante colectivo de menores con ascendientes extranjeros pero que no serán hijos de inmigrantes (tercera generación). Los nacionalizados españoles contarán con algunas ventajas respecto a los extranjeros como la residencia permanente y la titularidad de todos los derechos mientras sean menores, y al alcanzar la mayoría de edad, podrán acceder al trabajo con 16 años. La percepción de sí mismos podrá centrarse en la igualdad de nacionalidad que sus pares autóctonos de varias generaciones aunque permanecerá la socialización diferenciada.

Uno de los mayores riesgos que corremos, al igual que ha ocurrido en otros países europeos que llevan décadas recibiendo trabajadores extranjeros, es el mantener por generaciones la consideración de inmigrantes sobre las segundas y terceras generaciones. Muchos jóvenes españoles, cuyos progenitores han sido inmigrantes son percibidos y denominados como extranjeros cuando ellos son y dicen sentirse ciudadanos españoles.

3) ***Vivir o no en familia***

Este es un rasgo diferenciador con múltiples implicaciones. El grueso de este segmento de la población vive con al menos uno de sus dos progenitores y una parte importante de ellos, lo hace con los dos. También los hay que viven con familiares cercanos, un hermano o hermana, tíos, abuelos. También los hay que viven solos, bien porque han llegado a España sin alguien que se hiciera cargo de su cuidado (menores extranjeros no acompañados) o bien porque han decidido abandonar el hogar familiar entre otras razones por su emancipación (existen pocos casos), por el nivel de conflicto no resuelto, o por impedimentos para continuar su proyecto de vida (23).

Debemos de contar también con la posibilidad de mantener o no relaciones directas con la familia extensa. La vida en familia viene determinada por múltiples factores: el patrón de migración del colectivo en general y de la familia en particular, los años de permanencia en España del progenitor que inició la aventura y el grado de éxito en su empeño (24), las expectativas de vida en origen y en el país de inmigración.

4) ***Edad de llegada a España***

Las posibilidades de integración efectiva y positiva están también en consonancia con la edad de llegada a España. Por lo general, el chico o chica que ha nacido aquí o ha llegado siendo pequeño,

(23) Hemos conocido a algunas jóvenes, sobre todo marroquíes, que para poder continuar con sus estudios o acceder al empleo han abandonado el hogar paterno. Son casos aislados pero que se corresponden con unas dificultades enormes y riesgos de caer en la marginación.

(24) Debemos sopesar las posibilidades de reagrupamiento familiar que por normativa se encuentran en estrecha relación con el permiso de residencia y trabajo, el acceso a una vivienda de determinadas características y los ingresos económicos. Hemos conocido casos en los que el cabeza de familia, con vivienda propia no ha podido reagrupar (por derecho) a más de un miembro de su familia ya que en el prorrateo de ingresos (del total restar el alquiler y el resto calcular unas 40.000 pts para el cabeza de familia y por cada solicitud de reagrupamiento unas 30.000) no se lo permitía. No es infrecuente que este reagrupado sea un menor que vivirá al cargo de un progenitor que pasa gran parte de su tiempo trabajando. En otras ocasiones, a pesar de contar con ingresos suficientes, no se ha podido solicitar la reagrupación por la práctica de pagar fuera de contrato gran parte del salario de un trabajador. La casuística es extensa.

sufrirá menos por el desconocimiento de la lengua y usos y costumbres que el menor que llega en plena adolescencia. A estos últimos se les une el conflicto que supone abandonar el país de origen, sobre todo cuando ya se han socializado en ese medio, cuando sus amigos se quedan allá, cuando sus vínculos más estrechos permanecen en origen. El choque cultural es mayor cuanto mayores son cuando se trasladan.

5) ***Tiempo de estancia en España***

El grado de integración en la sociedad receptora está determinado, o al menos fuertemente condicionado, por los años de estancia en España. Para entender lo que ocurre en la vida de un hijo o hija de inmigrantes es necesario contar con que su conocimiento de la sociedad en la que se encuentra, las relaciones que mantiene con otros niños, las expectativas que se hace respecto al futuro y otras más, varían dependiendo de las posibilidades que haya encontrado para su desarrollo, lo cual se relaciona con su tiempo de permanencia en España.

6) ***Diversidad cultural interna de la familia***

El padre y la madre de estos niños pueden tener orígenes nacionales y culturales diversos, las tipologías mayoritarias que nos encontramos son las siguientes: a) de la misma nacionalidad y mismo grupo étnico o cultural, b) igual nacionalidad y de diferentes grupos étnicos o culturales, c) de diferente nacionalidad, ambos extranjeros, d) de diferente nacionalidad y uno de ellos español y el otro extranjero.

7) ***Situación jurídico administrativa/ con y sin documentación de residencia***

El ser o no ser residente con documentación es otra de las variables diferenciadoras dentro del propio colectivo, incluso dentro de los núcleos familiares, encontrándonos situaciones en que los hermanos y hermanas de una misma familia se encuentran en situaciones dispares con relación a su residencia (25).

4. HIJOS DE INMIGRANTES EN LA COMUNIDAD DE MADRID

4.1. Dimensionamiento y aproximación cuantitativa

¿Cuántos niños de origen extranjero residen en la comunidad de Madrid? ¿Cuál es la evolución, en términos cuantitativos, de este segmento de la población en los últimos años? ¿Cuál es su perfil demográfico? En definitiva, ¿es significativo en términos cuantitativos, el colectivo en el que se centra el estudio? Contestar a estas preguntas no es una tarea fácil. Existen varios condicionantes que dificultan la capacidad del investigador para estimar datos fiables al respecto.

El término "origen extranjero" en este estudio trata de dar cuenta de un subgrupo de niños y niñas menores de 18 años, difícil de definir con precisión y mucho más encontrar un registro estadístico que recoja datos sobre el mismo. Según especificamos en el apartado de "Sujeto de estudio" englobábamos bajo este apelativo a los hijos e hijas de inmigrantes procedentes de países con un índice de desarrollo inferior al español, nacionalizados españoles o no, a los menores extranjeros no acompañados y a los

(25) Supimos de una familia en la que el menor de los hijos era nacional español, otro tenía permiso de residencia por reagrupación familiar, la tercera quería iniciar el trámite de su permiso pero estaba pendiente de la renovación de la tarjeta del padre y el cuarto, mayor de edad, carecía de documentación.

hijos e hijas de refugiados. Sin embargo, a la hora de explotar datos de las fuentes estadísticas disponibles nos encontramos las siguientes dificultades:

— Las franjas de edad que se utilizan en varias de la fuentes consultadas respecto a la población extranjera que reside en España, no se corresponden en ocasiones con la franja de edad que pretendemos estudiar. Uno de los criterios de composición etárea gira en torno a la edad laboral (Anuario Estadístico de Extranjería) utilizando franjas comprendidas entre 0-15, 16-65 y 65 o más. O bien, en un informe elaborado por la Oficina Regional para la Inmigración utilizan tramos de 0-16 y 16-19 para los menores de edad. En los datos de escolarización figuran los alumnos escolarizados por ciclo formativo, en los últimos años de formación preuniversitaria pueden estar representados jóvenes mayores de 18 años.

— Por lo general, cuando se reflejan datos generales sobre el número de extranjeros en ocasiones es difícil diferenciar entre los que proceden de países en vías de desarrollo y los del Espacio Económico Europeo. Tan sólo en los casos en los que se desglosan por nacionalidades hemos podido acercarnos con más precisión a los menores extranjeros que pretendemos estudiar.

— Gran parte de los registros a los que hemos accedido recogen exclusivamente a los niños extranjeros que residen en España con la correspondiente autorización. Tan solo en los datos que proceden de los padrones municipales podemos encontrar una aproximación al total del colectivo, los regulares y los irregulares (26).

— Posiblemente exista un grupo importante de menores de edad que no aparezcan en registro, ni en los padrones municipales (no todos los hijos e hijas de inmigrantes están empadronados (27)) ni en los datos de escolarización (en los que la aproximación sería mas fiable para los de la franja entre los 3 y 15 años).

— Por lo general, en los registros aparecen "menores extranjeros" y no menores de origen extranjero, por lo tanto, los hijos e hijas de inmigrantes nacionalizados españoles son difíciles de estimar con las fuentes que hemos podido consultar.

A pesar de lo apuntado, ofrecemos a continuación los datos más significativos sobre extranjería que hemos podido obtener. En cada uno de los subapartados que encontrarán a continuación trataremos, en la medida de lo posible (28), de explicar a qué hacen referencia cada uno de los datos que aparecerán con el fin de evitar confusiones.

4.1.1. *Población extranjera*

a) ***En todo el estado español***

Los datos que aparecen a continuación proceden del Anuario de Estadística del Ministerio del Interior. Hacen referencia a los extranjeros que tienen permiso de residencia en vigor a fecha de 31 de diciembre de 2001.

(26) Recientemente, el Programa Migración y Multiculturalidad de la UAM y el Instituto de Migraciones de la Universidad de Comillas, han finalizado un estudio sobre el colectivo colombiano en España bajo encargo de la Embajada de Colombia en el que se estimó que por cada colombiano residente con documentación había 0.90 en situación irregular.

(27) Tenemos constancia de ello por el trabajo de los mediadores interculturales. Ocurre especialmente, con los jóvenes de 15 a 17 años.

(28) No en todas las fuentes estadísticas se explica con suficiente rigor a qué hacen referencia.

Se agrupan según régimen de residencia. Los de régimen comunitario se refieren a todos aquellos que para solicitar su permiso lo hacían justificando uno de los siguientes criterios: provenir de la Unión Europea o del Espacio Económico Europeo o bien ser familiares de españoles o de nacionales del Espacio Económico Europeo. El Régimen General es aplicable al resto de los nacionales de terceros países (fuera del EEE).

Es importante reseñar que quedan fuera de este registro los inmigrantes indocumentados, bien porque han llegado a España de manera clandestina o con un visado de turista sin tener la oportunidad de solicitar un permiso (29) desde entonces, o bien porque no lo han renovado y se encuentra caducado pasando de nuevo a una situación irregular.

TABLA 1. RESIDENTES EXTRANJEROS SEGÚN RÉGIMEN DE RESIDENCIA, CONTINENTE DE ORIGEN Y NACIONALIDADES MÁS IMPORTANTES DENTRO DE CADA UNO DE ELLOS A 31 DE DICIEMBRE 2001

	Total	Régimen general	Régimen comunitario
TOTAL	**1.109.060**	**659.179**	**449.881**
Espacio Económico Europeo	**331.352**	**47**	**331.305**
Resto de Europa	**81.170**	**71.953**	**9.217**
Rumanía	24.856	23.884	972
Polonia	11.342	10.160	1.182
Bulgaria	9.953	9.516	437
Ucrania	9.104	8.491	613
Rusia	7.543	5.920	1.623
Suiza	7.281	5.236	2.045
Africa	**304.149**	**282.459**	**21.690**
Marruecos	234.937	219.731	15.206
Argelia	15.240	13.651	1.589
Senegal	11.553	11.126	427
Gambia	9.318	9.201	117
Iberoamérica	**283.778**	**213.778**	**70.379**
Ecuador	84.699	82.765	1.934
Colombia	48.710	39.538	9.172
Perú	33.758	28.484	5.274
R. Dominicana	29.314	19.163	10.151
Cuba	21.467	8.033	13.434
Argentina	20.412	10.668	10.668
América del Norte	**15.020**	**7.538**	**7.482**
Asia	**91.552**	**82.551**	**9.001**
China	36.143	35.046	1.097
Filipinas	14.716	12.732	1.984
Pakistán	14.322	13.518	804
Oceanía	**944**	**392**	**552**
Apátridas	**466**	**345**	**121**
No consta	**629**	**495**	**134**

Fuente: Anuario Estadístico de Extranjería 2001. Ministerio de Interior.
Nota: por países se reflejan tan solo los de número más elevado.

(29) La posibilidad de solicitarlo bajo el Régimen General quedó cerrada en Enero de 2001.

El número de extranjeros con residencia a fecha de 31 de diciembre era de 1.109.060, lo que supone un 2.74% del total de la población (30). Entre el 31 de diciembre de 2000 y la misma fecha en el 2001 el número de extranjeros con permiso de residencia se incrementó en un 23.82% (31).

b) ***En la Comunidad de Madrid***

El número de extranjeros presentes en la Comunidad de Madrid se encuentra reflejado en diferentes fuentes estadísticas.

Primero, según el Ministerio del Interior, en el Anuario Estadístico de Extranjería de 2001, el número de residentes extranjeros con permiso en la Comunicad de Madrid, a 31 de diciembre de 2001, quedaba distribuido de la siguiente manera:

TABLA 2. POBLACIÓN EXTRANJERA CON PERMISO DE RESIDENCIA EN LA COMUNIDAD DE MADRID SEGÚN RÉGIMEN DE RESIDENCIA

	Total	Régimen General	Régimen Comunitario
Comunidad de Madrid	231.295	165.426	65.869

Fuente: Anuario estadístico de extranjería 2001. Ministerio de Interior.

De estos 231.295 el 50.85% son mujeres. Los menores de 0-18 años extranjeros con permiso de residencia se cuantificaban en 33.674 a 31 de diciembre de 2001.

La proporción de extranjeros con permiso de residencia en la población total de la Comunidad de Madrid es del 4.41 % (utilizando la proyección del INE para estimar la población total a fecha de 31 de diciembre de 2001(32)). Madrid es la quinta Comunidad Autónoma con mayor proporción de extranjeros y la segunda con mayor número de extranjeros.

TABLA 3. POBLACIÓN EXTRANJERA CON PERMISO DE RESIDENCIA EN LA COMUNIDAD DE MADRID DISTRIBUIDA POR CONTINENTES DE ORIGEN

Residentes extranjeros en la Comunidad de Madrid	
TOTAL	231.295
Espacio Económico Europeo	39.967
Resto de Europa	22.818
Africa	45.437
Iberoamérica	95.236
América del Norte	4.644
Asia	22.639
Oceanía	191
Apátridas	102
No consta	261

Fuente: Anuario Estadístico de Extranjería 2001. Ministerio de Interior.

(30) El dato de la población total utilizado en el Anuario provienen del INE.

(31) En el año 2000 se abrió un procedimiento para solicitar el permiso de residencia y trabajo al amparo del artículo 34.1 de la ley 8/2000 de extranjería.

(32) Población total de la Comunidad de Madrid, datos provisionales del INE: 5.423.384.

En los últimos años la población extranjera que reside en la comunidad autónoma madrileña ha ido en aumento, esto ha sido reflejado en un informe elaborado por la Oficina Regional para la Inmigración a partir de los datos, aún por validar, del INE para los años 1991 y 1996 y de los padrones municipales solicitados por esta oficina para el año 2001 (28 municipios del área metropolitana y Collado-Villalba y Galapagar). Recogemos a continuación la tabla que han elaborado en la OFRIM en la que se aprecia el aumento en secuencias de cinco años de diferencia.

TABLA 4. EVOLUCIÓN DE LA POBLACIÓN AUTÓCTONA Y EXTRANJERA EMPADRONADA (1991- 2001)

Años	Total habitantes	Total extranjeros	% de extranjeros sobre los autóctonos
1991	4.947.555	60.163	1,22 %
1996	5.022.289	95.141	1,89 %
2001	5.634.095	467.807	8,30 %

Fuente: Informe sobre la población inmigrante en el área metropolitana de Madrid. Año 2001.OFIRM.

La población de derecho de la Comunidad de Madrid asciende a 5.634.095 (33), de los que 467.807 son inmigrantes empadronados, es decir, el 8,30% de los residentes son extranjeros. Es importante señalar que en los datos de los padrones municipales, consta una gran parte de los extranjeros sin permiso legal que residen en la Comunidad Autónoma de Madrid. Comparemos los datos aportados por el Ministerio del Interior y los de los padrones municipales

TABLA 5. EXTRANJEROS EN LA COMUNIDAD DE MADRID SEGÚN FUENTE

	Ministerio del Interior	Padrones municipales *	Diferencia resultante
Extranjeros en la Comunidad de Madrid	231.295	467.807	236.512

Fuente: Elaboración propia a partir del Anuario Estadístico de Extranjería y del Informe sobre la población inmigrante en el área metropolitana de Madrid elaborado por la OFRIM.

(Nota: datos provisionales procedente de la OFRIM, mediante la petición de datos a 28 Municipios del área Metropolitana y Collado-Villalba y Galapagar).

Como podemos apreciar, una estimación del número de extranjeros indocumentados en la Comunidad de Madrid podría situar su número en torno a los 236.512 personas en diciembre de 2001. Deberíamos sumar a esta cifra los que residen en municipios que no figuran dentro del estudio de la OFRIM y los que no se encontraban empadronados entonces. Para noviembre de 2002 (fecha de terminación deleste estudio) la cifra anterior debería de ser mayor si tenemos en cuenta los que han llegado en el período de enero a noviembre de 2002, bien de manera clandestina, con visado y/o con permiso de residencia y trabajo o por reagrupación familiar.

(33) Dato que manejan en la OFRIM procedente del INE y aún por validar.

TABLA 6. DISTRIBUCIÓN POR CONTINENTES Y NACIONALIDADES CON MAYOR PRESENCIA, EN EL ÁREA METROPOLITANA. DICIEMBRE 2001

Areas geopolíticas	Porcentaje sobre total población extranjera.	**Países con mayor presencia**	Porcentaje sobre total area geopolítica.
Otros	0,010 %		
Oceanía	0,05 %		
América del Norte	2,0 %	Mejico	35,1
Asia	5,8 %	China	41,5
		Filipinas	27,5
América Central y Caribe	6, 2%	R.Dominicana	4,1
		Cuba	1,6
Africa	14,5 %	Marruecos	65,6
		Guinea Ecuatorial	9,1
		Nigeria	8,4
		Argelia	2,3
Europa	20,2 %	Rumanía	5,1
		Polonia	2,5
		Bulgaria	1,9
América del Sur	51,1 %	Ecuador	49,3
		Colombia	27,3
		Perú	10,3
		Argentina	4´0
		Bolivia	2,4
		Chile	2,1
		Brasil	2,0

Elaboración propia. Fuente: Informe sobre población inmigrantes en el área metropolitana de Madrid. Año 2001. Ofrim

4.1.2. *Extranjeros menores de 18 años en la Comunidad de Madrid*

La estimación del número de niños y niñas extranjeros en la Comunidad de Madrid podría haber sido fácil a partir de los datos de la renovación del Censo que emprendió el Instituto Nacional de Estadística el pasado año, sin embargo, estos datos no han sido validados ni hechos públicos en el momento de elaborar este informe.

De las fuentes que hemos consultado hasta el momento hemos podido recoger cifras sobre menores extranjeros en diferentes años. En la tabla que mostramos a continuación podremos observar las cifras que han sido publicadas por distintas fuentes y bajo diferentes criterios de recuento.

Si tomamos el año 2001, lo que observamos son diferencias altamente significativas entre las distintas fuentes.

- Uno de los primeros datos a destacar es **la situación de precariedad jurídica de un alto porcentaje de estos menores.** Tomando los datos de la Consejería de Educación que cifran en 53.431 los niños y niñas extranjeros matriculados en la enseñanza y restándole la cifra del Ministrio del Interior sobre residentes legales, 33.674, nos resultaría un total de 19.757 menores de edad sin residencia legal, lo que supone que al menos un 37 % de estos menores se encontrarían en situa-

ción irregular. Es previsible que, para el presente año de 2002, esta tasa de irregularidad entre los menores de edad haya aumentado.

TABLA 7. EVOLUCIÓN DE LOS MENORES DE ORIGEN EXTRANJERO EN LA COMUNIDAD DE MADRID (1999-2001)

Año	Fuente	Número	Observaciones
1999	Citado en Defensor del Menor	**29.211**	Incluye menores hasta 18 años
2000	Lora Tamayo. Delegación Diocesana de Inmigrantes	**25.538**	
2000	Consejería de Educación	**33.610**	Menores Escolarizados en 2000
2000	Anuario Estadístico de Extranjería.	**38.587**	Escolarizados Curso 2000-2001
2001	Anuario Estadístico de Extranjería.	**33.67**(34)	De 0 a 18 años con permiso de residencia
2001	OFRIM	**47.946**	Menores de 16 años, extranjeros empadronados en el área metropolitana de Madrid
2001	Consejería de Educación	**53.431**(35)	Alumnos menores de edad correspondiente a los ciclos de infantil, primaria, especial, BUP, ESO, Bachillerato- LOGSE
2002	Ayuntamiento de Madrid. Padrón Municipal de Habitantes a 1 de julio de 2002.	**48.570**	Niños de 0-15 años

Fuente: Elaboración propia, según las estadísticas consignadas.

- La segunda cuestión tiene que ver con **la estimación actual (2002) de la cifra de menores extranjeros que residen en la Comunidad de Madrid** que diferirá sustancialmente de la aportada por el Ministrio del Interior (residentes con permiso en vigor) o de la Consejería de Educación (35) (respecto a menores escolarizados) por dos motivos: primero, los datos que ofrecen son del año 2001 y en un período de 10 meses el número de inmigrantes habrá crecido significativamente. Segundo, no recogen a todos los menores de 18 años por las razones que anteriormente explicamos.

  Hemos querido hacer una tentativa de aproximación a partir de los datos más recientes disponibles. En el Padrón Municipal de Habitantes del Ayuntamiento de Madrid (a fecha 1 de julio de 2002) **figura la cantidad de 48.570 niños y niñas extranjeros de 0 a 15 años** de edad, sobre un total de algo más de 400.000 niños y niñas de estas edades en el municipio.

(34) Cifra resultante tras un recuento de los menores de 18 años, extranjeros matriculados en las enseñanzas reseñadas.

(35) La cifra mas alta, la aportada por la Consejería de Educación respecto a los alumnos matriculados en los tipos de enseñanzas reseñadas es de 53.431 alumnos extranjeros. Debemos de tener en cuenta que la enseñanza obligatoria corresponde a los tramos de edad 6-16 años, quedando incorporados a la educación la casi total mayoría de los de 3-5 años. En los tramos de 1-3 y 16-17, al no ser obligatoria la escolarización, muchos de los extranjeros podrían quedarse fuera de este recuento al no estar escolarizados, por lo tanto, la cantidad de menores extranjeros en la Comunida de Madrid en el año 2001 sería mayor.

La población del municipio de Madrid supone (según datos del INE) a 2.938.723 habitantes de los 5.423.384 del total de la Comunidad de Madrid, lo que representa el 54 % de la población. Si extrapoláramos este porcentaje a la cantidad de menores extranjeros, teniendo en cuenta que el municipio de Madrid tiene empadronados a 48.570 resultaría que la **CM tendría cerca de 90.000 menores extranjeros de entre 0-15 años.**

Sabemos que la manera de obtener esta cifra no es del todo precisa o acertada ya que no tenemos en cuenta la distribución desigual de inmigrantes entre la capital y otros municipios de la Comunidad, sin embargo nos puede llevar a pensar que la cifra total de niños y niñas extranjeros de 0 a 17 años en la Comunidad de Madrid, en la actualidad, supera con amplitud las cifras más altas de escolarización para el año 2001-2002 y que **podría situarse en torno a 90.000 y 110.000 niños y niñas extranjeros, de entre 0 y 17 años,** en la Comunidad de Madrid.

- **Todas las fuentes recogen exclusivamente a los menores extranjeros, quedando fuera los hijos e hijas de extranjeros que han sido nacionalizados españoles** (36). La nacionalización de hijos de inmigrantes es un hecho cada día mas frecuente al igual que el nacimiento de niños y niñas de madres extranjeras, de los cuales muchos de ellos son reconocidos por el Estado Español como primera nacionalidad (37), en especial los que nacen de madres ecuatorianas, colombianas, dominicanas, paruanas y marroquíes cuando el padre es desconocido.

4.1.3. *Datos de escolarización en la Comunidad de Madrid*

Cuatro son las cuestiones que tratamos de abordar desde una perspectiva cuantitativa con relación a la escolarización de los extranjeros: su número, la distribución según centros públicos y privados (concertados o no), las nacionalidades más representativas y los niveles de escolarización.

Respecto al número de menores escolarizados, su número crece constantemente, llegando incluso la Consejería de Educación a reservar miles de plazas vacantes con el fin de escolarizar a los menores que llegan cuando el curso escolar ya ha dado comienzo. Durante el pasado curso escolar, se matricularon a lo largo del curso 9.400 alumnos de entre 3 y 16 años. Según previsiones de la Consejería, para el presente curso escolar serían unos 67.000 niños y niñas extranjeros los matriculados (38). Recogemos a continuación los datos a los que hemos podido acceder.

(36) En el Anuario de Estadística de 2001, y para todo el territorio español, se cifra en 16.743 las concesiones de nacionalidad (para mayores y menores de edad) en el año 2001 y en 11.999 en el año 2000, lo que supone una diferencia de 4.744 entre ambos períodos. En el presente año de 2002, según nos trasmitió la Jueza responsable del Registro Civil de Madrid, el número de solicitudes ha experimentado un gran aumento. Posiblemente, las concesiones de nacionalidad a menores de edad sea importante.

(37) Siguiendo el Anuario de Estadística, en 1999 el 8.91 % de los nacimientos que se produjeron en la Comunidad de Madrid lo fueron de madre extranjera. En total suponen 4.631 nacimientos. Parte de estos niños fueron recocidos como nacionales españoles.

(38) El País, 17 de septiembre de 2002.

TABLA 8. EVOLUCIÓN DE LA ESCOLARIZACIÓN DE NIÑOS EXTRANJEROS EN LA COMUNIDAD DE MADRID

Año	Alumnos (infantil, primaria y secundaria)	Centros públicos
98-99 Fuente: Red de Menores.	22.370	15.215
00-01 Fuente: Dirección General de Promoción Educativa.	25.684	17.758
01-02 Fuente: Consejería de Educación.	51.203 (menores de 18 años)	36.600

Fuente: Elaboración propia apartir de los registros citadas.

Asimismo, la proporción de alumnos extranjeros en la enseñanza crece por dos motivos: descenso del número de chicos y chicas españoles matriculados y aumento de los extranjeros que residen en la Comunidad de Madrid. La Consejería de Eduación prevee que para este año la proporción sea de cerca del 7% de extranjeros.

TABLA 9. ALUMNOS EXTRANJEROS EN LOS CURSOS ESCOLARES 2000-2001 Y 2001-02

Escolarización Comunidad de Madrid	Total de alumnos en la CM	Alumnos extranjeros	Proporción de alumnos extranjeros
Curso 2000-01 Anuario Estadístico de Extranjería	890.176	38.587	4.33 %
Curso 2001-02 Consejería de Educación CM	884.420	54.515	6.16%

Fuente: Elaboración propia a partir de las estadísticas citadas.

Las nacionalidades más representadas en el sistema educativo se recogen en la Tabla 10. Es previsible que actualmente la representación de los colombianos sea mayor que la de los marroquíes en función de los datos del Padrón Municipal de Habitantes del Ayuntamiento de Madrid y por el fuerte crecimiento que ha experimentado este colectivo a lo largo del presente año.

Cuestiones específicas de cada nivel de estudios y tipo de centro:

- **En la etapa de Educación infantil,** comprendiendo las edades desde 1 a 5 años, el alumnado total fue de 174.770 niños/as. Del total de alumnos en Eduación Infantil 12.182 son de origen extranjero, suponiendo el 6,9% de alumnos en este nivel de estudios.

  De estos 12.182 alumnos de origen extranjero, el 72,5% (8.827) acudieron a centros públicos y 3.355 a centros privados, el 48,8% de alumnos que acudían a centros privados lo hacían a concertados (1.941) .

  De la población escolarizada comprendida en estas edades, 5.874 eran niñas y 6308 niños.

TABLA 10. DISTRIBUCIÓN DE ALUMNOS DE ORIGEN EXTRANJERO CON MÁS REPRESENTATIVIDAD EN EL SISTEMA EDUCATIVO, POR PAÍS DE PROCEDENCIA. CURSO 2001-2002

PAIS	Total	Porcentaje respecto el total de extranjeros.
ECUADOR	11.777	21,6
MARRUECOS	7.680	14,08
COLOMBIA	7.455	13,67
REP. DOMINICANA	3.047	5,58
POLONIA	2.901	5,32
RUMANIA	2.105	3,86
CHINA	1.304	2,39
FRANCIA	1.187	2,17
ARGENTINA	1.181	2.16

Fuente: Elaboración propia según datos facilitados por la Consejería de Educación. Curso escolar 2001-2002.

TABLA 11. DISTRIBUCIÓN DE ALUMNADO EXTRANJERO POR NIVEL EDUCATIVO. CURSO 2001-2002

NIVEL EDUCATIVO	Total	Porcentaje respecto al total de alumnos extranjeros
Educación Infantil	12.182	22.34
Educación Primaria	24.597	45,11
Educación especial	211	0,38
BUP	0	0
COU	26	0,04
ESO 1º Ciclo	7.962	14,6
ESO 2º Ciclo	6.462	11,85
BACH. LOGSE	1.989	3,64
F.P. I	0	0
F.P. II	52	0,09
Ciclos Grado Medio	461	0,84
Ciclos Grado Superior	573	1,05
Garantía Social	3.572	6,55

Fuente: Elaboración propia, según datos facilitados por la Consejería de Educación. Curso escolar 2001-2002.

- **En la etapa de Educación Primaria,** contemplando edades entre 6 y 14 años (39), el total del alumnado se componía de 315.041 alumnos de los que 24.597 eran extranjeros, suponiendo el 7,8% de alumnos en esta etapa escolar.

  El 71,2% (17.617) de los alumnos de este nivel educativo acuden a centros públicos, el 28,8% (6.830) participan en colegios privados. A su vez, el 68,7% del alumnado de colegios privados, lo son de centros concertados.

  El alumnado de origen extranjero de esta etapa se compone de 11.848 niñas y 12.749 niños.

(39) Por lo general, primaria recoge a los niños y niñas de entre 6 y 12 años.

- **En la etapa de Educación Secundaria Obligatoria** el total de alumnos matriculados era de 242.892, de los cuales 14.424 eran alumnos extranjeros, 7.962 de primer ciclo y 6.462 de segundo ciclo de la ESO.

  Esta cantidad supone un 5,9% de alumnado extranjero respecto al total en este nivel. Se percibe un descenso del peso relativo de los extranjeros en las aulas comparativamente con los niveles educativos anteriores.

  A centros públicos acuden el 70,6% (10.156) del total de alumnos extranjeros en este nivel educativo, y un 29,4% (4.235) a centros privados, de los que (3.005) el 70,95% son centros concertados.

  De estos 14.424, el 48,66% son mujeres (7.020). El descenso de extranjeros en las aulas en secundaria es general y no específico de mujeres.

- **En el nivel educativo Bachillerato - Logse**, el número total de alumnos es de 89.204 de los que 66.417 son menores de 18 años.

  El 2,2% (1.989 adolescentes) en esta etapa educativa corresponde a alumnado extranjero. La proporción de alumnos extranjeros respecto al total de los matriculados en esta etapa educativa es inferior respecto de otras etapas.

  Los alumnos extranjeros acudieron el 71,7% (1.426) a centros públicos. De los que acudieron a centros privados (28,3%/ 563), el 34,10 % lo hicieron en centros concertados.

  El 56,5% de este alumnado de origen extranjero son mujeres.

- **En la etapa de Bachillerato y C.O.U.** En el curso escolar 2001-2002 no hubo extranjeros en el nivel de B.U.P dado que su incorporación al sistema educativo se hace en los niveles que la reforma educativa ha constituido.

  La presencia de alumnado extranjero en C.O.U. tiene poco peso. De un total de 3.537 alumnos, sólo 26 son alumnos extranjeros, supone el 0,73% respecto al total.

  El 53,84% acudieron a centros públicos. De los que asisten a centros privados, el 25% acuden a concertados.

  El 69,2% (18) de este alumnado extranjero son mujeres.

- **El nivel de F.P. 1 y 2,** no tiene relevancia en el estudio ya que integra alumnos mayores de 18 años. A modo ilustrativo podemos decir que de un total de 3.508 alumnos, sólo 58 son de origen extranjero (1,6%). De los alumnos que componen ese alumnado extranjero el 44,2% son mujeres. El 78,84% acudieron a centros públicos.

- El alumnado total en los **Ciclos Formativos de Grado Medio** en el curso escolar 2001-2002, se compuso de 19.485 alumnos de los que 3.990 eran menores de 18 años; atendiendo a esta población menor dentro de este ciclo formativo, cabe decir que 2300 alumnos eran varones y 1690 eran mujeres.

Los datos sobre alumnado extranjero no aparecen desglosados por edades, por lo que los datos descriptivos que damos a continuación se referirán a alumnos extranjeros en ciclos formativos de grado medio comprendidos entre las edades de 16 y mayores de 25. De total de 19.485 alumnos, el 2,3% (461) corresponde a alumnado extranjero. El 55,7% de los alumnos extranjeros en este nivel son mujeres. El 65,3% acudieron a centros públicos. Y de los restantes que asistieron a centros privados, el 96,9% cursaron en centros concertados.

- **En los ciclos formativos de grado superior,** el número total de alumnos ascendió a 27.980, de los que el alumnado extranjero supuso el 2% del total. Todos ellos son mayores de 18 años por lo que caen fuera del marco de esta investigación. El 54,6% del alumnado extranjero lo componían mujeres. El 70, 85% acudieron a centros públicos.
- **Referido al nivel educativo de Educación especial,** vemos que estuvieron incorporados 4.431 alumnos, de los cuales 3.710 son menores de 18 años. Dentro de la Educación Especial hubo 211 alumnos de origen extranjero, el 4,8% del total del alumnado en este nivel.

  De los alumnos de origen extranjero el 47,4% son mujeres.

  El 66,35 % de los alumnos extranjeros acudieron a centros públicos. De los 71 alumnos que acuden a centros privados, el 98,6% asisten a centros concertados.
- Resepcto a **Garantía Social,** y con los datos facilitados por la Consejería, la información que pudimos obtener se refiere al total del alumnado. El alumnado total en este nivel es de 3.572 alumnos comprendidos entre las edades de 16 y más de 20. Alumnos menores de 18 había 3.114 (el 87%).

TABLA 12. DISTRIBUCIÓN DE ALUMNADO DE ORIGEN EXTRANJERO POR NIVEL EDUCATIVO Y TIPO DE CENTRO. CURSO 2001-2002

NIVEL EDUCATIVO	C. Público	C. Privado/ concertado	Total alumnos origen extranjero	Total alumnos por nivel educativ
Ed. Infantil	8.827	3.355	12.182	174.770
Ed. Primaria	17.617	6.830	24.597	315.041
ESO	10.156	4.235	14.424	242.892
Bachillerato-Logse	1.426	563	1.989	89.204

Fuente: Elaboración propia, según datos de la Consejería de Educación. Curso escolar 2001-2002.

Los menores extranjeros se encuentran incorporados en su mayoría en la eduación primaria y secundaria e infantil; debemos de tener en cuenta que los años de estudios correspondientes a cada nivel son de 6, 4 y 3 años por lo tanto resulta lógico la presencia mayoritaria en ellos.

Respecto a los centros a los que acuden los hijos e hijas de inmigrantes, confirmamos lo que se viene plantenado en los últimos años, es decir, que se concentran en colegios públicos en detrimento de los concertados u otros privados.

Analizando datos cuantitativos referidos a cuestiones de género, vemos que entre el alumnado extranjero se mantiene el nivel de presencia femenina en las aulas, no existiendo un descenso de las mismas al llegar a la enseñanza secundaria obligatoria. La pauta de escolarización de alumnos de origen

extranjero es una presencia de chicos levemente superior durante las primeras etapas formativas (infantil, primaria), manteniéndose la proporción casi equitativa en Secundaria.

4.2. Legislación en materia de infancia y adolescencia de aplicación en la Comunidad de Madrid

Para contextualizar adecuadamente la legislación en materia de protección a la infancia de aplicación en la Comunidad de Madrid debemos hacer referencia a aquellos instrumentos legales internacionales, nacionales y autonómicos relativos a nuestra temática de estudio. No obstante, en el presente capítulo no nos detendremos con profundidad en la misma remitiendo al lector al Anexo II sobre fuentes legales y, a los más interesados, al Compendio Legislativo que se ha elaborado como complemento de este Informe.

Partiendo del marco de las necesidades del niño, la legislación de protección a la infancia tendría como objetivo garantizar la satisfacción adecuada de las mismas, asegurando que tanto las familias como las instituciones públicas pongan el mayor de los esfuerzos y recursos para permitir un desarrollo adecuado de todos los ciudadanos menores de edad.

Antes de iniciarnos con la legislación relativa a la situación de los menores de edad necesitamos hacer referencia a la Constitución Española de 1978 y en concreto al artículo 39 de la Constitución por el que se atribuye la protección integral a la infancia dentro del marco legislativo internacional, en concreto recoge así: "Los niños gozarán de la protección prevista en los acuerdos internacionales que velan por sus derechos".

Convención de Derechos del Niño

El acuerdo internacional más reciente y de mayor alcance es la Convención de Derechos del Niño, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989, ratificada por España en diciembre de 1990. Significó la apertura de un proceso de creación y renovación del ordenamiento jurídico existente relativo a los derechos del niño y a la protección del bienestar de la infancia y adolescencia, inspirando en dicha Convención. Asimismo se desea armonizar otros instrumentos jurídicos.

La Convención de Derechos del Niño ha tenido gran impacto tanto en el marco internacional como nacional. Ha sido ratificada por 191 países y ha marcado un cambio en el estatus social y jurídico de la infancia, pasando ésta de ser "sujetos de protección" a tener un reconocimiento como colectivo titular de derechos específicos debido a que "el Niño, por su falta de madurez física y mental, necesita protección y cuidados especiales, incluso la debida protección legal, tanto antes como después del nacimiento" (Declaración de los Derechos del Niño de noviembre de 1959).

Respecto a dicha armonización, debemos manifestar nuestras dudas respecto al total respeto de los derechos del niño en la regulación de la extranjería en España y de su reglamento de ejecución (40). La titularidad de estos derechos es compartida por todos aquellos niños menores de dieciocho años (la mayor edad) que se encuentren en territorio español, así como los menores de origen extranjero, salvo que por la ley personal hayan alcanzado con anterioridad la mayoría de edad. No obstante, tenemos conocimiento de la generosidad de las instituciones españolas a este respecto considerándoles menores de edad hasta los 18 años como es norma en el Estado.

(40) Más adelante resaltaremos algunos puntos del reglamento de extranjería que claramente contravienen o dificultan el total respeto a los derechos del niño.

Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil, conocida como la Ley del Menor

La Ley del Menor, como ha llegado a ser conocida, además de modificar determinados preceptos del Código Civil, traza las líneas generales de protección a la infancia vinculando a todos los Poderes Públicos, instituciones y ciudadanos, favorece las políticas compensatorias que posibilitan la desaparición de desigualdades y promueve la información y medios suficientes para que el niño pueda ejercer sus derechos.

Es de aplicación a todos los menores de 18 años que se encuentren en el territorio nacional salvo, de nuevo, que en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado la mayoría de edad con anterioridad. En su artículo tercero hace referencia a los Instrumentos Internacionales, y en especial, a la Convención de Derechos del Niño, integrándolos en la normativa nacional así como la necesaria interpretación de la misma bajo los principios que inspira la Convención.

La Ley 1/96 perfecciona el concepto de desamparo recogido en el Código Civil, articulo 172 y en la reforma del Código de 1987, diferenciándolo de la situación de riesgo, la cual daría lugar a una actuación distinta por parte de la entidad pública. Con el fin de reducir el riesgo de indefensión o desprotección del niño, esta Ley establece pautas que permiten agilizar los procedimientos administrativos y judiciales que afectan a éste.

Es importante resaltar que la Ley 1/96 hace mención expresa en el artículo 10, puntos 3 y 4, a los derechos de los niños extranjeros con la intención de hacer éstos más explícitos evitando interpretaciones restrictivas que pudieran limitar el ejercicio de ciertos derechos:

— Artículo 10.3 ‘‘Los menores extranjeros que se encuentren en España tienen derecho a la educación. Tienen derecho a la asistencia sanitaria y los demás servicios públicos los menores extranjeros que se hallen en situación de riesgo o bajo la tutela o guarda de la Administración pública competente, aún cuando no residan legalmente en España’’.

— Artículo 10.4 ‘‘Una vez constituida la guarda o tutela a que se refiere el apartado anterior de este artículo, la Administración pública competente facilitará a los menores extranjeros la documentación acreditativa de su situación, en los términos que reglamentariamente se determinen’’ .

El desarrollo reglamentario de esta situación viene de la mano del Real Decreto 864/2001, de 20 de julio, por el que se aprueba el Reglamento de Ejecución de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre Derechos y Libertades de los Extranjeros en España y su Integración Social, en su redacción dada por Ley Orgánica 8/2000, de 22 de diciembre. Resulta contradictorio que se reconozca el derecho a la documentación que acredite su situación en España a aquellos menores que sean tutelados por la Entidad Pública y, sin embargo, no se mencione nada respecto a los que se encuentran bajo la tutela paterna, quedando en situación de irregularidad si sus tutores legales no tienen el permiso de residencia. ¿La falta de documentación podría en sí misma constituir una situación de riesgo?

Esta es una Ley de carácter general, contemplando una serie de principios, uno de los más importantes a nuestro modo de ver, aquel en el que se dice que "En la aplicación de la presente Ley primará el interés superior de los menores sobre cualquier interés legítimo que pudiera concurrir. Asimismo, cuantas medidas se adopten al amparo de la presente Ley deberán tener un carácter educativo. Las limitaciones a la capacidad de obrar de los menores se interpretarán de forma restrictiva".

Ley 5/2000, de Responsabilidad Penal de los Menores

Entró en vigor, en enero de 2001. Sobre la misma no nos detendremos en este epígrafe por regular una faceta muy concreta del desarrollo de los menores.

Ley 6/1995, de 28 de marzo, de Garantías de los Derechos de la Infancia y Adolescencia en la Comunidad de Madrid

Esta Ley pretende establecer un marco normativo general para todas aquellas materias relativas a la infancia en las cuales la Comunidad de Madrid tiene competencias plenas a tal fecha, como la protección social, o de desarrollo legislativo autonómico, por estar implicadas diferentes Consejerías de la Administración Autonómica y Local en dar efectividad a normativa nacional que incide en el bienestar de los niños y niñas, como el caso de la sanidad o educación, medios de comunicación, protección del medio ambiente y defensa del consumidor. En la actualidad, la Comunidad Autónoma de Madrid tiene asimismo plenas competencias en educación y sanidad.

4.3. Los menores extranjeros en el Plan Regional de Inmigración

El Plan Regional para la Inmigración de la Comunidad de Madrid fue aprobado por la Asamblea de Madrid en el año 2000. En este Plan se contemplan diferentes actuaciones y recursos que las administraciones de la Comunidad deberán llevar a cabo en colaboración con otras entidades con el fin de facilitar la integración de los inmigrantes en su territorio competencial en el período de 2001 a 2003 afectando a las áreas de educación, vivienda, servicios sociales, cultura y formación y empleo.

La situación de los menores con experiencia migratoria se contempla de dos maneras en el Plan, por vías indirectas como las circunstancias familiares y situación de sus progenitores y por vía directa en lo que respecta específicamente a ellos.

- **Iniciativas de relación indirecta con los niños**

No iniciaremos una discusión a fondo sobre lo que por vías indirectas afecta a los menores de edad en el Plan Regional de la Inmigración en la Comunidad de Madrid. Cualquier iniciativa tomada en beneficio de las familias inmigrantes repercutirá positivamente en el desarrollo de sus miembros más jóvenes.

Algunos de las iniciativas propuestas alcanzan a todos los inmigrantes ,sea cual sea su situación jurídico-administrativa. Otras iniciativas están exclusivamente reservadas a los inmigrantes que han conseguido legalizar su situación, por ejemplo, la atención a personas con discapacidad, atención a personas mayores, Renta Mínima de Inserción, formación reglada y empleo, atención a mujeres en situación de especial vulnerabilidad. Para los que no tienen el empadronamiento se les restringe el acceso a la sanidad excepto urgencias, programas de acceso a viviendas.

Dedicaremos unos párrafos a una situación concreta para mostrar cómo afecta a los niños actuaciones previstas principalmente para adultos. A pesar de que dicho Plan contempla la normalización de los recursos existentes además de la creación de otros específicos (cuya conveniencia todavía es discutida) en el apartado II relativo a "Atención a grupos vulnerables de mujeres" se prevee la utilización y ampliación de plazas para facilitar el acceso a las inmigrantes en estas situaciones, cumpliendo "los mismos requisitos que se exigen actualmente para el acceso de usuarias a esta modalidad en los centros dependientes de la Consejería de Servicios Sociales". El caso es el siguiente:

— A lo largo del desarrollo de la investigación hemos tenido conocimiento de una mujer que sufre malos tratos por parte de su pareja. Tiene dos hijos menores de edad. Ella y los menores se encuentran en situación de irregularidad. Tras una llamada (el 27 de noviembre) a la Dirección General de la Mujer exponiéndoles estas circunstancias nos contestaron que lo conveniente sería derivarla al piso que la asociación movimiento por la Paz, el Desarme y la Libertad (MPDL) ha abierto para mujeres y sus hijos en esta situación. Ante nuestra pregunta posterior de si podrían acceder a las casas de acogida de la Dirección General nos contestaron que "con la situación administrativa puede que tuviera algún problema".

  Tras una llamada posterior a un teléfono que nos facilitaron, el Teléfono Amiga, nos sugirieron que contactásemos con el piso de MPDL ya que allí ofrecen refugio a mujeres inmigrantes indocumentadas y sus hijos y que nos pusiéramos en contacto con los mediadores interculturales o con la casa de la mujer. De nuevo les preguntamos si sería posible que accedieran a un piso de la Dirección General de la Mujer y nos respondieron que no admiten a mujeres sin papeles.

Sabemos que esta situación no es la tónica general del Plan de Inmigración, pero este caso nos sugiere con claridad graves deficiencias en la adecuación de sus objetivos a las problemáticas sociales y familiares que sufren algunos hijos e hijas de inmigrantes.

- **Iniciativas de relación directa con los niños**

Respecto a las iniciativas dirigidas hacia los menores de origen extranjero podemos destacar las acciones previstas en materia de educación y atención a grupos vulnerables de menores inmigrantes exclusivamente.

Respecto al primer punto, el de educación, los ejes son cuatro: la igualdad de oportunidades, la calidad educativa y atención al alumnado de origen extranjero, medidas específicas de carácter integrador e incorporar la iniciativa social a la acción educativa. Las líneas de actuación son la escolarización, actuaciones en centros sostenidos con fondos públicos, actuaciones complementarias, educación intercultural y colaboración interinstitucional y participación. Las medidas que articula, aún siendo consideradas, por lo general adecuadas, no dejan de tener un carácter poco concreto y por dejar de lado medidas que han sido ya solicitadas como el incremento del personal docente, apoyo a los centros y distribución equitativa de los alumnos extranjeros mediante medidas concretas adaptadas a la realidad de esta situación. No se especifica la dotación presupuestaria.

En relación con el apartado referente a los grupos vulnerables de menores inmigrantes, en su inicio se hace una descripción de este colectivo que, posiblemente (41), entremezcla causas y efectos de las situaciones que traen de origen y las experiencias que viven en la Comunidad de Madrid. Por ejemplo, la causa de imposibilidad de capacitación e inserción laboral que es adjudicada a "la convivencia de la que se hace difícil extraer elementos incentivadores". Sabemos que una de las causas explicativas del fracaso en la formación para el empleo de estos menores no radica especialmente en sus propias condiciones, sino en las dificultades extremas de regularizar su situación para acceder al empleo, abocándoles a la marginación y en casos peores a la delincuencia. La solicitud de tramitar con carácter urgente la documentación que acredite su situación en la Comunidad de Madrid (tras comprobar la imposibilidad de

(41) Apreciación hecha a la luz del resultado de la investigación "Menores extranjeros que han entrado en territorio español sin representante legal", que el Programa Migración y Multiculturalidad realizó bajo el patrocinio del MTAS en el año 2000, en el que figura un informe de investigación sobre la Comunidad de Madrid realizado por uno de los investigadores del presente proyecto.

reagrupación familiar) ha sido pedida por numerosas entidades así como por muchos de los educadores de los centros. Todos ellos coinciden en que es un paso decisivo para su integración. Por otra parte, sobra decir que el número de plazas disponibles para los menores en situación de desamparo sufre un desfase respecto a las solicitudes presentadas (esta información apareció en dos de nuestras entrevistas).

Han sido olvidadas otras medidas de carácter urgente relativas a planificación familiar y atención adaptada a la mujer inmigrante embarazada, atención a la primera infancia (es un reto compartido con la población autóctona), reagrupación familiar dentro de las competencias de la Comunidad, integración en los espacios de ocio y tiempo libre, prevención de las conductas y actitudes racistas, sensibilización hacia los menores autóctonos, combatir la discriminación por género, apoyo escolar y otras que aparecerán a lo largo del informe.

Nuestra sugerencia es que estas medidas no tengan cabida a través de un Plan especialmente dirigido a la población inmigrante sino dentro de los planes de atención a la infancia y adolescencia con el fin de readaptar los recursos y promover la integración en igualdad de condiciones. No deseamos adjetivar este sector de la infancia, sino que puedan contar con una protección social de calidad.

SEGUNDA PARTE. LOS DERECHOS DEL NIÑO Y LA REALIDAD SOCIAL DE LA INFANCIA DE ORIGEN EXTRANJERO

En esta segunda parte contrastamos los derechos del niño recogidos en la Convención de Naciones Unidas con la realidad social de la infancia de origen extranjero. ¿Cuáles son? Sobre el conjunto de derechos recogidos en la Convención hemos conversado con los 24 profesionales entrevistados para este estudio, personas que trabajan con la infancia desde diferentes ámbitos: educación, servicios sociales, sistema público de protección, la fiscalía de menores, salud, etc. Como puede verse en el Anexo III, en el cual se detalla el guión de entrevista seguido, a estos profesionales les hemos preguntado cuestiones como las siguientes: ¿cuáles son las situaciones más difíciles que podrían atravesar algunos de estos niños y niñas?, ¿en qué aspectos se podría mejorar el trato que reciben los niños y niñas de origen extranjero?, ¿cuáles son las mayores dificultades para su plena integración?

Lo que sigue a continuación es un informe de investigación en el que hemos pretendido sistematizar, derecho por derecho, todas las informaciones e inquietudes que nos han trasmitido los entrevistados, así como los datos y apreciaciones que el equipo ya contaba en el ámbito del Programa Migración y Multiculturalidad. Comenzaremos por los Principios Rectores promulgados por la convención en relación con el trato a los niños (capítulo V), para luego dedicar los correspondientes capítulos a cada temática específica (hasta el capitulo XII). La metodología de exposición será la siguiente: en cada apartado veremos primero, de forma sintética, lo reconocido en derecho (para mayor detalle el lector puede consultar el anexo legislativo incluido al final y, si quisiera un mayor detalle, el Compendio Legislativo elaborado como parte de esta investigación) y, segundo, los retos principales que en relación con ese aspecto se está planteando en la actualidad.

5. DEFINICIÓN DE NIÑO Y PRINCIPIOS RECTORES DE TODA ACTUACIÓN O DECISIÓN EN RELACIÓN A LOS MENORES

5.1. Definición de niño y aplicación de los derechos

Antes de referirnos a los principios de no discriminación, interés superior del menor y participación, consideremos la definición de niño, esto es, la definición del sujeto al cual se refieren los derechos, pues ya en este punto deben hacerse unos comentarios respecto a los menores extranjeros.

A) *EL DERECHO*

Qué se entiende por niño y a quiénes se le deben de aplicar los derechos y de qué manera, es la primera cuestión tratada no sólo en la Convención sino también en la Ley Orgánica de Protección Jurídica (1996) y en la Ley autonómica de Garantías (1995). En líneas generales, salvo el ámbito territorial de aplicación de los derechos, las tres coinciden en lo mismo, se considera niño a toda aquella persona menor de 18 años con la salvedad de que por la Ley que le sea aplicable (la del país que le otorga la nacionalidad) haya alcanzado la mayoría de edad con anterioridad (42).

En lo que concierne a cuestiones de extranjería, la Ley Orgánica 4/2000, en su redacción dada por Ley Orgánica 8/2000, de 22 de diciembre, en su artículo 35 tiene en cuenta la legislación española para determinar la mayoría de edad (es decir, 18 años) abandonando el criterio de derecho internacional privado de la ley personal.

B) *LOS RETOS*

El primer comentario que haremos es de signo positivo. Por varios entrevistados, sabemos que se considera menor de edad a todos los que no hayan cumplido los dieciocho años pese a que su ley personal pudiera decir algo diferente; esta es una práctica que se repite en todas las instancias de la administración, se considera una cuestión de orden público y en España todos los niños extranjeros son tratados como menores y reciben la misma protección y se les reconocen todos los derechos de la infancia y la adolescencia.

Otro asunto especialmente relevante es el de la determinación de la edad de los niños y niñas sin documentación, en especial de los que se encuentran en situación de desamparo. A pesar que la ley prevé la realización de pruebas para determinarla, no dice nada respecto a la interpretación de las mismas y según nos trasmitieron en la Fiscalía, no siempre coinciden las diferentes instituciones. Un criterio de interpretación podría ser (nuevamente según nos manifestaron en Fiscalía) un Auto de la Audiencia Provincial de Madrid de 26.10.01 en el que resuelve que la determinación de la edad en el ámbito penal debe corresponder a lo que más beneficie al menor, lo cual podría aplicarse a efectos de protección. Se han dado casos, sin embargo, en que se interpreta la mayoría de edad cuando también se podría determinar la minoría de edad. Un problema añadido es la utilización de modelos de "varón caucásico" para el análisis de dichas pruebas sin tener en cuenta que podría no corresponderse con los modelos de otras zonas geográficas.

Otra cuestión a tratar es la emancipación. En nuestro ordenamiento jurídico existe esta figura (43), que asimila la capacidad de obrar del menor a la del mayor de edad. La emancipación es irrevocable y se puede producir por matrimonio, por concesión de los que ejercen la patria potestad (para lo que es necesario el consentimiento del menor y que habrá que otorgarse en escritura pública) o por concesión judicial. En el caso de que se adquiera por matrimonio es necesaria la edad de 14 años (edad a la que se permite el matrimonio con dispensa judicial) y en los demás, se requiere la edad de 16 años. El principal efecto de la emancipación es que extingue la patria potestad y la tutela, dejando el menor de estar sometido a una representación legal. Los menores emancipados pueden comparecer en juicio por sí

(42) El artículo 9.1 del Código Civil dispone que la ley personal correspondiente a las personas físicas es la determinada por su nacionalidad.

(43) Regulada en los arts. 314 a 324 del Código Civil.

mismos y contraer matrimonio, pero necesitan la asistencia de los padres o el tutor (que pasará a llamarse curador) para completar su capacidad con respecto a determinados actos de especial trascendencia patrimonial como, por ejemplo, tomar dinero a préstamo.

Se regula la figura, además, de la emancipación de hecho o de vida independiente. Se trata de menores de edad mayores de 16 años, que con el consentimiento de sus padres o tutores viven independientemente de éstos (independencia en sentido económico), que son equiparados a los menores emancipados, con la diferencia de que esta figura sí es revocable en cualquier momento por los representantes legales.

Para la emancipación rige la ley personal de cada menor y determinar la Ley aplicable es una cuestión judicial. En la práctica los jueces únicamente aplicarán la ley personal cuando ésta beneficie al menor y siempre que no vaya contra el orden público. La figura de la emancipación es especialmente importante en relación con los menores extranjeros no acompañados. ¿Podría tratarse de menores emancipados? Las respuestas al menos son dos: no existe emancipación de hecho puesto que no cuentan con medios económicos suficientes y por otro lado, el estudio jurídico de la ley aplicable no recoge la posibilidad de emancipación para estos menores (Adroher, 2001).

Pasemos ya a comentar, desde el análisis de la realidad social, algunos principios rectores claves en la atención a la infancia, como son el principio de no discriminación y del interés superior del menor.

5.2. No-discriminación

La no-discriminación o igualdad de trato es uno de los principios rectores que debe de prevalecer en cualquier actuación de orden político, jurídico, administrativo o social que las instituciones y los individuos realicen.

El principio de la no-discriminación se traduce en:

— El derecho a la igualdad de trato, tanto en el reconocimiento de los derechos como en su ejercicio.

— El deber de los estados de adoptar todas aquellas medidas que garanticen la protección a los menores de edad frente a cualquier forma de trato discriminatorio, es decir evitar que se pueda producir un trato discriminatorio.

Todos los derechos han de ser aplicados a todos los niños, sin distinción alguna, y con independencia de la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional, étnico o social, la posición económica, los impedimentos físicos, el nacimiento o cualquier otra condición del niño, de sus padres o de sus representantes legales, y es obligación del Estado tomar las medidas necesarias para proteger al niño de cualquier forma de discriminación.

A) *EL DERECHO*

El principio de la no-discriminación se encuentra reconocido por varios instrumentos jurídicos, en la Convención de Naciones Unidos sobre los Derechos del Niño (CDUDN) en su artículo tercero, en la Ley de Protección Jurídica del Menor en el artículo 3 que establece que todos los menores gozarán de los derechos que reconoce la Constitución Española y la CNUDN y los demás derechos y garantías reconocidas en nuestro ordenamiento jurídico, sin discriminación alguna por razón de nacimiento, nacionali-

dad, raza, sexo, deficiencia o enfermedad, religión, lengua, cultura, opinión o cualquier otra circunstancia personal, familiar o social. Rechaza expresamente cualquier trato distinto por razón de la nacionalidad entre los menores de edad.

La Ley 6/1995, de aplicación en la Comunidad de Madrid en su artículo 3 recoge ese mismo principio, estableciendo que las Administraciones públicas deberán actuar en el sentido de eliminar cualquier forma de discriminación.

Por último, hay que destacar el criterio interpretativo general contenido en el articulo 3 de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, en su redacción dada por Ley Orgánica 8/2000, de 22 de diciembre, que establece que se entenderá que los extranjeros ejercitan los derechos que les reconoce esta Ley en condiciones de igualdad con los españoles. Por tanto, los extranjeros gozarán en España de los derechos y libertades reconocidos en el Título I de la Constitución Española, en los términos reconocidos en los tratados internacionales y en la citada ley de extranjería.

Dicho todo esto queda claro que cualquier niño o niña de origen extranjero es considerado titular de todos los derechos enunciados en los instrumentos jurídicos de referencia y que cualquier discriminación en su ejercicio debe de ser evitada y corregida por el Estado Español.

B) *LOS RETOS*

El fenómeno de la inmigración extranjera presenta un conjunto de retos difíciles de abordar en relación con la garantía de este derecho. Para que no exista discriminación debería procurarse:

— El reconocimiento y valoración positiva de las diferencias, culturales, religiosas, familiares, idioma.

— Garantizar la igualdad de oportunidades compensando las desigualdades de las que parten por el hecho de participar de una experiencia migratoria o por sus referentes culturales, idiomáticos o educativos previos o por la situación de residente "legal o ilegal" propia o de sus padres.

— Una política activa del Estado que prevenga y penalice la discriminación en cualquiera de sus formas.

No obstante, a lo largo del proceso de investigación, y en concreto a partir de las entrevistas y de la observación directa de la vida cotidiana de estos menores, encontramos situaciones en las que el principio de la no discriminación podría encontrarse en el límite de su garantía sin que esto suponga, ni mucho menos, una discriminación generalizada. Expondremos a continuación algunas de las situaciones más relevantes.

En lo relativo a las relaciones entre personas encontramos constantes referencias por parte de los profesionales entrevistados a un crecimiento del trato con tintes o elementos de racismo y xenofobia, sobre todo en las relaciones entre iguales en la escuela y en el barrio.

La actitud discriminatoria puede darse en relación con la "nacionalidad", origen o procedencia, ya sea la nacionalidad entendida en sentido estricto como pertenencia jurídica a una nación, ya sea el origen o procedencia en sentido más amplio, lo que supone de pertenencia a una comunidad étnica, que podría identificarse con un origen nacional, un idioma común, una religión común y unos rasgos físicos determinados tomando como criterio el fenotipo del otro (rasgos físicos o biológicos). Las conductas de

naturaleza racista pueden darse de manera activa, por rechazo cuando se producen insultos o malos tratos. O por alejamiento, como evitar relacionarse con ciertos colectivos, por ejemplo los colombianos "que son unos mafiosos".

- Hemos tenido conocimiento de violencia física y verbal a menores de origen extranjero por parte de otros menores basándose en que son "inmigrantes" o "extranjeros".

- Además, existe un proceso de estereotipación de los hijos de inmigrantes a partir de su pertenencia nacional, debido al gran desconocimiento por parte de la población autóctona y de las informaciones que se trasmiten a través de los medios de comunicación. Con frecuencia los estereotipos no se corresponden en absoluto con la realidad. Por ejemplo, hijas de inmigrantes marroquíes manifiestan que una vez dicen ser musulmanas se les supone además estar "presionadas", "recluidas" o "discriminadas". En el caso de los menores extranjeros no acompañados de origen magrebí es frecuente la referencia a que "son delincuentes" o "integrantes de bandas del pegamento".

En la esfera de lo institucional, el límite entre lo discriminatorio y no discriminatorio frecuentemente permanece oculto bajo la sombra de criterios administrativos u otros instrumentos jurídicos, bien por existir un vacío normativo en los mismos, bien porque no se encuentran ajustados a las situaciones que viven estos menores.

- Se dan múltiples casos de menores extranjeros indocumentados sin que exista la posibilidad de regularizar su documentación en un plazo razonable de tiempo. De ello se deriva una merma en derechos, mayor incidencia de factores de riesgo de marginación o desprotección y precariedad jurídica y social.

- La situación de los niños extranjeros de 0 a 16 años difiere en parte de los de 16 a 17 años, concretamente en el acceso en igualdad de condiciones a todos los tipos de formación, la capacidad de desarrollo de su autonomía que pasaría por la posibilidad de trabajar o formarse o no partir de la incertidumbre total sobre su futuro; todo esto afecta especialmente a los que se encuentran en situación irregular.

  Para acceder a Talleres de Formación para el Empleo se les exige presentar la tarjeta de demandantes de empleo que el INEM les niega por no tener permiso de trabajo, resultando impracticable su inscripción. En los Talleres de Garantía Social, modalidad de Formación y Empleo, se requiere "cumplir los requisitos laborables exigidos", es decir, el permiso de trabajo y autorización para trabajar. Se les está denegando el acceso a esta formación por no cumplir un requisito, cuando su cumplimiento o incumplimiento no depende de ellos mismos sino de la administración responsable de la documentación de residentes extranjeros.

- Los entrevistados que trabajan en la atención directa con niños extranjeros manifestaron sentirse frustrados al intentar trabajar en la orientación para el empleo con los que no tienen permiso de residencia porque una vez realizadas las gestiones y llegado el momento de ser contratados por empresas, los retrasos en la solicitud o la negativa a conceder el permiso conducen a incrementar la falta de expectativas de estos adolescentes.

- Otra situación desfavorable viene dada por la sensación de búsqueda y presión policial que tienen los inmigrantes irregulares y que es trasmitida en el seno de la familia: algunos niños lo asumen como acoso hacia su persona provocándoles miedo.

- En el terreno de los malos tratos en la familia, tres interventores sociales comentaron sus dudas sobre las dificultades de conseguir centros de acogida de la administración para mujeres inmigrantes ilegales y sus hijos, valorando que han sufrido malos tratos por no ser residentes legales. Actualmente se ha abierto un piso de acogida, gestionado por una ONG, al que sí pueden acceder estas mujeres y sus hijos.
- La necesidad de ser empadronados en el municipio donde residen llega a ser, en ocasiones, un intento fracasado por los requerimientos administrativos. Uno de los mediadores entrevistados comentó que en el municipio donde trabaja, a los realquilados se les pide autorización del titular del contrato de alquiler y el contrato de acuerdo con el propietario. Remitiéndose a la existencia de cláusulas de prohibición de realquiler, se les deniega el empadronamiento a toda la familia. O bien se pide, lógicamente, algún documento que acredite la paternidad de los menores, documento que si se encuentra en el país de origen tarda en llegar y retrasa el trámite.
- Para la escolarización, lejos de superar las desigualdades, algunos colegios se apoyan en ellas para dificultar la matriculación de alumnos extranjeros. Los consultados que conocen el sistema educativo calificaron de "estrategias" la obligatoriedad de costear uniformes, cuotas de las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos (AMPAS) y actividades extraescolares en períodos de escolarización obligatoria y gratuita. O incluir entre el criterio propio del centro un punto referente a si el padre o madre cursó estudios en el mismo centro. Razones de este tipo están contribuyendo a la distribución desigual de alumnos de minorías en los colegios concertados y públicos produciendo el efecto de "guetización" escolar.
- El acceso a la vivienda de las familias de inmigrantes extracomunitarios es cada dia más complicado. Tenemos noticia por varios profesionales de que se les está pidiendo hasta 400 euros por realquilarles una habitación. En cuestión de alquiler de pisos sobra decir que las posibilidades de hacerlo son con mucho inferiores a las de un autóctono (para quien también es complicado). Además, según nos han transmitido, comienza a darse la práctica de pedir 10 o 12 meses de fianza por anticipado y sin la seguridad de devolución. Tres de los profesionales de servicios sociales han encontrado casos en los que se ha rechazado a familias con hijos tanto en el alquiler de pisos como en el de habitaciones.
- Para la obtención de la certificación oficial de Enseñanza Secundaria Obligatoria, y según el reglamento de la ley de extranjería es exigible el Número de Identificación de Extranjero (NIE), documento que tan solo poseen los menores residentes documentados.
- Para participar en algunas excursiones, los niños y niñas necesitan un seguro de responsabilidad civil que es imposible de obtener para los que no tienen permiso de residencia.
- Los indocumentados no pueden federarse en deportes. Tampoco pueden formar parte de juntas directivas de asociaciones.

La conclusión es clara: el amplio espectro de situaciones y procesos enumerados, además de ser cada uno de ellos relevantes en sí mismos por cuanto afectan injustamente a menores, deben ser vigilados y seguidos al detalle, si se quiere que el principio de no discriminación sea un principio rector de aplicación real.

5.3. Interés superior del niño

Mantener el bienestar de los niños y niñas supone indagar y reflexionar constantemente sobre qué les puede beneficiar e interesar para su desarrollo en cualquier aspecto de su vida y en todas las decisiones que les afecten.

Sin bien identificar y primar el interés de los niños y niñas es complicado para cualquier menor, sea cual sea su estrato social, lo es aun más cuando la infancia considerada es la de origen y nacionalidad extranjera y/o cuando se parte de una infancia cuya socialización es diferenciad, tal y como expusimos en los capítulos II y III. Según se desprende de la investigación, las dificultades de entendimiento con estos niños por la distancia lingüística o cultural, el requerimiento de sopesar adecuadamente diferentes factores que intervienen en su desarrollo (algunos de ellos ligados al proyecto migratorio y a la pertenencia cultural) y otras cuestiones que apuntaremos más adelante, oscurecen, o al menos complican de forma notable, el camino para comprender mejor qué es lo que estos menores de edad requieren o necesitan.

Dar cabida al criterio del interés superior del niño en cualquier decisión o acción que les afecte es complicado por varios motivos. Primero, por las dificultades para determinar qué es o qué será más beneficioso para los niños y niñas en multitud de decisiones que los adultos responsables y los profesionales deben de tomar. Se impone una valoración minuciosa de cada circunstancia particular, así como realizar un seguimiento. Segundo, alcanzar unos objetivos centrados en el ideal de lo más beneficioso para los menores requiere contar con suficientes recursos, no sólo para la valoración técnica y el seguimiento, sino también para dar efectividad a esas decisiones (44); es necesario por lo tanto buscar un punto aceptable entre lo ideal y lo posible. Estas dificultades afectan tanto a los autóctonos como a los extranjeros.

A) *EL DERECHO*

La primacía del interés superior del niño frente a cualquier otro interés legítimo que se presente así como su consideración como principio rector de la actuación de los poderes públicos está reconocido tanto por los textos internacionales como por la legislación española, nacional y autonómica, constituyendo uno de los hitos fundamentales en la evolución del Derecho de los menores (45). La ley autonómica 6/1995 de Garantías establece que su interpretación, así como la de sus normas de desarrollo, debe estar orientada al bienestar y beneficio del menor como expresión de su interés superior (46).

En relación con sus funciones, este principio se configura como un instrumento de interpretación que debe fijar el auténtico sentido de las normas en materia de menores y reconducir el sentido de las mismas a lo que sea más conveniente para el niño o niña. A su vez, es un instrumento informador ya que debe suplir las lagunas del derecho en esta materia. El principio del interés superior del niño coloca a éste como persona digna de protección especial.

En este principio hay que resaltar dos elementos:

a) La noción de interés del menor incluye tanto el bienestar material entendido como satisfacción de las necesidades materiales básicas (alojamiento, salud, alimentación) que permiten un adecuado nivel de vida y el mantenimiento de la buena salud física y mental, como el bienestar mo-

(44) Pensemos por ejemplo en las medidas que se adoptan bajo la Ley Penal Juvenil a las cuales no se le pueden dar efectividad por carecer de recursos imprescindibles para ello.

(45) No lo encontramos en la Constitución Española, pero debemos entenderlo presente en la norma fundamental a través de la remisión del artículo 39.4 a los textos internacionales y en particular a la Convención de Derechos del Niño.

(46) También lo entiende así la jurisprudencia, como se desprende de la Sentencia del Tribunal Supremo 415/2000, de 24 de abril, que dice literalmente "en todas las medidas que se acuerden, incluso la privación de la patria potestad, deberán adoptarse teniendo en cuenta, ante todo el interés superior del menor".

ral, espiritual y afectivo adecuado a su edad y que se traduce en la cobertura de las necesidades afectivas, educativas y de autonomía (seguridad, estabilidad, educación...) y que son esenciales para el pleno desarrollo del propio carácter y personalidad.

b) La consideración del menor como persona, lo cual implica su trato como persona humana con todos sus bienes personalísimos: la vida, la intimidad, la integridad física y moral y su interés en madurar y desarrollar su personalidad de forma plena. Los derechos del menor deben ser respetados, tratándose de derechos fundamentales y cuya sola diferencia respecto de los adultos está en el modo en que deben ser ejercidos en atención a sus especiales condiciones de madurez.

Les corresponde determinar y aplicar el interés superior del niño a los titulares de la patria potestad o tutela, siempre con el máximo respeto a su personalidad y dejando participar al menor lo más ampliamente posible en su determinación, a los jueces y tribunales, al Ministerio Fiscal y a la autoridad administrativa cuando los menores están a su cargo y bajo su responsabilidad.

B) *LOS HECHOS Y DIFICULTADES*

Cuando nos referimos a menores de origen extranjero se entrecruzan distintos factores que dificultan, o impiden con fuerza, la consecución del respeto al principio del interés superior del niño, a la vez que el estatuto de extranjero puede primar en decisiones que le afecten frente a su consideración como menor. Los principales elementos encontrados en este sentido son los siguientes:

Preparación de los profesionales

- La incipiente y aún incompleta preparación de los profesionales de los ámbitos en los que participan los menores de origen extranjero (en cuestiones tales como inmigración, pautas culturales, discernimiento de factores relacionados con la experiencia migratoria y otros de carácter personal o estructural), dificulta la determinación adecuada de lo más beneficioso para los niños y niñas. (47)

Existencia de recursos

- Se da una alta incidencia de problemáticas de carácter económico o social en la inmigración, lo que hace necesario contar con más recursos y mejor adaptados a las nuevas circunstancias que se presentan. Varios profesionales entrevistados manifestaron no encontrar recursos suficientes y/o adecuados para poder atender las necesidades que presentan algunos de estos niños, por ejemplo, el apoyo escolar, el apoyo a las familias y sus hijos e hijas tras la reunificación familiar, oferta de viviendas en condiciones y accesibles, traductores e intérpretes suficientes, etc. Según nos trasmitieron, consideran que las problemáticas sociales crecen y se diversifican y sin embargo, no lo hacen al mismo ritmo los recursos profesionales, de programas y materiales para atenderlas. Dicen encontrarse cada vez más "sobrepasados".

(47) Por ejemplo, conocimos un caso de un menor con supuestos trastornos mentales que tras ser evaluado por un psiquiatra determinó su ingreso en un psiquiátrico por esquizofrenia que debía ser tratada. Dos valoraciones paralelas de profesionales conocedores de pautas culturales de su colectivo de pertenencia, indicaron que no sufría un trastorno grave y que la supuesta "visión" de fantasmas por parte del menor no tenía que ver con un trastorno de este tipo sino con la creencia generalizada en su cultura de que es común ver fantasmas. El menor salió del centro y fue tratado por depresión y estrés. Este caso nos indica al menos que es muy importante extremar las precauciones y ampliar los conocimientos.

Sobre la documentación y desarrollo de los niños y niñas

- Buena parte de los entrevistados se cuestionan la primacía del interés del menor en lo que respecta a la regulación de la solicitud y concesión de permisos de residencia o trabajo frente a criterios de control de las fronteras y regulación de la inmigración.

  Existe amplia coincidencia en que para lograr su desarrollo óptimo es necesaria la estabilidad jurídico administrativa que pasa por desvincular su estatuto jurídico administrativo del de sus responsables, a la vez que tramitar con carácter urgente las solicitudes de regularización que presentan estos menores. La lentitud e incluso la arbitrariedad o dificultad para conseguir los permisos de residencia y/o trabajo es una queja trasmitida por muchos de los profesionales entrevistados que además lo relacionan con la imposibilidad de llevar a cabo un proceso de socialización, integración y educativo adecuado.

El desarrollo de la autonomía

- Asimismo, en el acceso en igualdad de condiciones a las formaciones orientadas hacia el empleo (de 15 a 17 años) debería primar la necesidad de estos niños y niñas de recibir este tipo de formación y no los criterios administrativos que les impiden el acceso.

Responsabilidad de instituciones públicas

- Por el interés de cada menor, cada uno de ellos debe de ser debidamente atendido y protegido. Sin embargo, diferentes profesionales sospechan que a veces se produce una dejación de deberes por parte de algunas instituciones públicas, como en lo que respecta a la determinación y ejercicio de la tutela con algunos de los menores extranjeros no acompañados o para prevenir y combatir el absentismo escolar (48).

Escolarización

- Parece claro que en cuestión de escolarización la desigual distribución de menores de origen extranjero entre los centros públicos y privados concertados (denunciada, entre otros, por el Defensor del Pueblo (49)) puede perjudicar no sólo a ellos sino también al resto de los escolarizados.

Contacto con la familia

- Otro de los retos tiene que ver con los niños cuyos padres viven entre España y otro estado, encontrándose la familia dividida. La reagrupación familiar y las visitas y contacto con ambos progenitores se encuentra muchas veces dificultado o impedido por los requisitos que impone el Regla-

(48) Una de las situaciones que hemos observado de cerca tiene que ver con la llegada de menores en situación de desamparo a un determinado centro de acogida. Se dan casos de niños que abandonan el centro nada más llegar. La versión aportada desde el propio centro es que se producen "ausencias inmediatas", es decir, antes de que asuma la tutela los menores ya se han marchado ("generalmente les damos algo de comer y se van") porque no quieren permanecer en él ni ser ayudados. Dicen no preocuparles que se marchen "porque ya volverán" y que no pueden retenerlos.

(49) En ocasiones esto es así pero en otras la versión que tenemos de varios de los chicos que han pasado por esta experiencia no coincide exactamente, algunos nos han trasmitido que al llegar les reciben en una sala a la entrada y les dicen "que les van a mandar a Marruecos y que no van a conseguir los papeles", para luego invitarles a mrcharse (previo pago del trasporte al lugar de donde vienen). Añaden que, en el caso de contar con algún familiar, no se ponen en contacto con ellos para asegurarse de que se harán cargo del menor.

mento de Extranjería para reagrupar o moverse de un territorio a otro. Uno de los entrevistados se expresaba de esta manera: "En las fronteras no saben nada del derecho de visita".

A la luz de todos estos elementos, nuestra conclusión es nuevamente que debe vigilarse acertadamente la aplicación de este otro principio rector de la Convención, pues es claro que en determinadas ocasiones no se está teniendo en cuenta, o se tiene en cuenta en forma dudosa o claramente equivocada. Como en el principio de no discriminación, también en lo referente al interés superior del menor, en este caso el interés del menor de origen extranjero, son necesarias medidas que permitan su aplicación según derecho.

5.4. La participación y respeto a la opinión del niño

Nuevamente, el ejercicio y reconocimiento pleno de este derecho no ha sido alcanzado para la infancia y adolescencia en general aunque paulatinamente se toman medidas que conceden mayores garantías tanto de orden jurídico como administrativo y social así como campañas y programas destinados a fomentar la participación de los niños.

Y nuevamente debemos apuntar las dificultades añadidas que presenta la presencia de los menores de origen extranjero para el ejercicio con plena capacidad de su derecho a la participación y en definitiva para poder expresar libre y adecuadamente su opinión. En absoluto se trata de falta de consideración hacia ellos. Por lo recogido a lo largo del proceso de investigación, el origen de estas dificultades añadidas para los menores extranjeros podría situarse en dos circunstancias: a) por un lado, la falta de adaptación y reajuste a sus peculiaridades con el fin de facilitarles la comunicación de sus pareceres y necesidades; una vez más el idioma y diferencias culturales juegan un papel decisivo a la hora de escucharles, b) por otro lado, para participar y expresarse es necesario conocer y es, precisamente el escaso o inadecuado conocimiento que estos menores y sus familias tienen de la sociedad que les recibe, otra de las circunstancias que les dificultan el acercamiento a procesos e instancias de participación y expresión que podrían se utilizados.

A) *EL DERECHO*

El niño tiene derecho a expresar su opinión y a que ésta se tenga en cuenta en todos los asuntos que le afecten teniendo en cuenta su edad, la capacidad de elaborar un juicio propio y el grado de madurez. Deberán de ser escuchados y tenidos en cuenta en cualquier decisión que les afecte y esté relacionada con su interés.

Su reconocimiento implica un cambio de perspectiva, el menor pasa a ser considerado como sujeto de derechos y no como mero objeto de protección. Se le reconoce su capacidad para opinar sobre la forma de solucionar los problemas que le afectan. Este derecho de ser oído, a opinar, se recoge en la Convención, en la Ley de Protección Jurídica del Menor, en la Ley de Garantías de la Comunidad de Madrid y en numerosos preceptos del Código Civil que establecen una obligación legal de escuchar tanto a los jueces y tribunales, como a la autoridad administrativa y a los mismos padres, tutores o guardadores.

En nuestro sistema jurídico son los jueces y tribunales los garantes de que este principio se interprete y aplique correctamente por las diferentes instituciones competentes para ello. La ley nos dice que debe ser oído tanto en el ámbito familiar como en cualquier procedimiento administrativo o judicial en que esté directamente implicado y que conduzca a una decisión que afecte a su esfera personal, familiar o

social. No obstante, las comparecencias del menor deben realizarse de forma adecuada a su situación y desarrollo evolutivo, garantizando su intimidad. Para ello se prevé que pueda ejercitar este derecho por sí mismo o través de la persona que designe para que lo represente.

B) *LOS RETOS*

Dificultades para el entendimiento mutuo

- Respecto a los menores de origen extranjero es importante resaltar las dificultades que experimentan ellos mismos o sus tutores legales debido a las diferencias de idiomas y a la incomprensión de determinadas pautas culturales. Desde diferentes instancias se reclama mayor presencia de mediadores lingüístico-culturales para evitar barreras de este tipo. Parece que es una cuestión que se pone de manifiesto cada vez con mayor frecuencia y que afecta a multitud de niños, niñas y sus familias.

¿Están aquí?

- Otra cuestión importante que ha sido señalada en las entrevistas a profesionales es la situación de "invisibilidad" en la que permanecen algunos niños y niñas y sus familias por la situación de indocumentados, sintiendo miedo o precaución ante la posibilidad de ser convocados por alguna autoridad administrativa o judicial.

Escasa información, mucho desconocimiento

- Tratándose de menores extranjeros no acompañados tutelados por la administración, hemos encontrado la queja de que muchos de estos chicos no son informados adecuadamente en asuntos como el procedimiento de tutela, su situación en España, sus posibilidades de formación, su posible participación en el proceso de documentación, los recursos existentes, etc. Lo que supone, por un lado, una falta de conocimiento sobre sus derechos, a la vez que les imposibilita ser escuchados y participar en aquellos procesos que les afectan.
- Igualmente se ha puesto de manifiesto el deficiente conocimiento que gran parte de los recién llegados tienen respecto al funcionamiento y estructura de la sociedad que les recibe, lo que dificulta el ejercicio de su derecho a participar en todo aquello que le afecte y a ser escuchado. Uno de los entrevistados decía que "es que no se enteran y nadie les explica nada".

6. DERECHOS Y LIBERTADES CIVILES

6.1. La identidad personal y su documentación: nombre, nacionalidad y vínculos familiares

La identidad, y más precisamente la identificación, de estos menores es un punto crucial y difícil de abordar, según se desprende de la investigación. Existen dos circunstancias diferenciadas: a) la de la identidad de los menores de edad de origen extranjero, que por lo general no presenta grandes problemas, salvo excepciones que se mencionarán más adelante, y que parecen fácilmente subsanables con una información adecuada, y b) la especificación de procedimientos para el reconocimiento de la identidad personal en situaciones especiales.

La cuestión crucial según los entrevistados es la de la acreditación y documentación de la residencia de los niños y niñas extranjeros en España, especialmente cuando sus padres se encuentran en situación irregular. Estos niños viven la situación extrema de no poder acreditar su residencia dada la total depen-

dencia de su situación respecto a la de sus progenitores, y ser residente indocumentado tiene sus repercusiones también en la infancia y la adolescencia. Otra cuestión importante es la de la documentación de los menores extranjeros en situación de desamparo, tema todavía no resuelto pese a la nueva Ley de Extranjería y que sin duda provoca muchas frustraciones y malestar no solo entre estos menores sino también entre los profesionales que les atienden.

A) *EL DERECHO*

La identidad de las personas comprende el nombre y las condiciones personales relativas a la pertenencia familiar (filiación y otros vínculos familiares) y a una comunidad jurídica (nacionalidad). Por tanto, comprende una serie de derechos como el de tener un nombre, una nacionalidad y conocer en la medida de lo posible la filiación. Para ello, se establecen garantías como la inscripción de nacimiento en el Registro Civil, que otorga una importante protección al niño y hace efectivo su derecho a la identidad, en la que se imponen los nombres y apellidos al menor, se determina su filiación de ser posible y se ofrece una prueba para después atribuir la nacionalidad, garantizando después la emisión del documento de identidad personal, que resulta imprescindible para poder ejercer cualquier derecho y para tramitar las diferentes situaciones administrativas y la adquisición de una nacionalidad.

El derecho a una identidad comprende indudablemente la documentación de la misma porque el no cumplimiento de este derecho conlleva una indefensión total para el niño que no existe jurídicamente, y que le impide el ejercicio efectivo de algunos derechos y, en la práctica, acceder a determinados servicios.

En relación a la nacionalidad se trata de evitar la apatridía, es decir, la existencia de personas sin ninguna nacionalidad o vinculación con una comunidad jurídica que le otorgue sus derechos y protección. Nuestro ordenamiento la evita, ya que atribuye la nacionalidad española a los nacidos en España cuyos padres carecen de nacionalidad o cuando ninguna de sus leyes personales se la atribuya al hijo.

Referidos a los menores de origen extranjero, encontramos en nuestro ordenamiento interno varios preceptos que se refieren a alguno de los aspectos que conforman la identidad. Es de destacar el artículo 4 de la Ley Orgánica de Derechos y Libertades de los Extranjeros (LODYLE) que reconoce el derecho a la documentación de los extranjeros incluyendo tanto la que acredite su identidad como la que acredite su situación en España. Tanto los trámites para documentar y las situaciones administrativas se encuentran regulados en la LODYLE y su Reglamento de ejecución. El artículo 35 de la misma Ley regula la situación de los menores extranjeros indocumentados. La Ley Orgánica de Protección Jurídica del Menor (LOPJM) establece en su artículo 10.4 que a los menores sometidos a la guarda o tutela de la Administración se les facilitará la documentación acreditativa de su situación.

B) *LOS RETOS*

Los profesionales entrevistados nos han dado cuenta de que el derecho a una identidad y su documentación, tanto en lo relativo al documento de identidad personal como a la obtención de una situación administrativa regular en España, no siempre es efectivo para los menores de origen extranjero. Apuntan varias causas con carácter general: el desconocimiento por parte de algunos inmigrantes de la administración y sus procedimientos, las dificultades lingüísticas, la complejidad de algunos trámites, agravada por el desconocimiento del idioma o el desajuste de los procedimientos a sus situaciones particulares, y por último la regulación para la solicitud de permisos de residencia.

a) ***Respecto a la identidad de los niños y niñas extranjeros***

Suposiciones de parentesco

- Se han producido algunos casos de suposición de parentesco. Este tipo de hechos se ha producido cuando una madre (inmigrante) da a luz a su hijo o hija, y para ser atendida en el hospital, presenta la cartilla de la Seguridad Social de una amiga o conocida. A la hora de cumplimentar el parte de alumbramiento, el facultativo que atiende el parto puede llegar a recoger como madre a la titular de la tarjeta (y no la madre real), por lo tanto la inscripción en el registro se realizará con esos datos.

En el caso de que la inscripción en el Registro Civil arrastre dicho error, es necesario un nuevo informe del facultativo (identificando a la mujer a la que atendió, si la recordase) o de un médico forense cuando ambas mujeres se presenten para subsanar el error en el Registro en el plazo de un mes. Si ninguna de las posibilidades de corrección fueran posibles, sería necesario iniciar un procedimiento civil para determinar la maternidad. Son escasos los menores afectados por esta situación pero sin duda es una dificultad que podría ser prevenida con facilidad.

Reconocimiento de una nacionalidad

- Los nacidos de madre extranjera de algunos países (como por ejemplo Ecuador, o Marruecos y Argelia cuando el padre no es desconocido, Colombia, etc) encuentran dificultades para adquirir la nacionalidad, ya que el estado del cual es nacional la madre no reconoce la nacionalidad al hijo (o bien no son claros al respecto: ni lo niegan ni lo admiten) y cuando se solicita la nacionalidad española para evitar la apatridía puede ser denegada la solicitud. Iniciar los trámites legales para lograrlo requiere tiempo y dinero.

Apátridas

- Existen hijos e hijas de madres de nacionalidad marroquí que no tienen una nacionalidad reconocida. Según nos han trasmitido varias personas consultadas, esta situación se da en los casos en los que el menor no es reconocido por el padre, y según parece, la legislación marroquí reconoce entonces que el niño es marroquí pero no le concede la nacionalidad, y tampoco se la niega, impidiendo por lo tanto que se pueda solicitar la nacionalidad española. Como resultado de esta indefinición jurídica, el menor queda en situación de apátrida.

Desconocimiento de la ley personal que afecta a los menores extranjeros

- La identidad de cada persona se rige por la ley personal. Tenemos constancia de que en diversas instancias administrativas (Registro Civil y Servicios Sociales entre otras) no se conoce con precisión la ley personal de muchos de los nacionales de otros estados cuando esta información puede ser necesaria para resolver adecuadamente diversos procedimientos. Para subsanar este desconocimiento se suele optar por atenerse a la información que al respecto aporten los interesados.

  A este respecto, hemos constatado que puede resultar tremendamente dificultoso a un profesional conocer la ley personal por la que debieran regirse determinados aspectos de la vida de los menores tales como la inscripción del nombre (50) y apellidos, la mayoría de edad, la emancipación.

(50) Por varias fuentes sabemos que la escasez de plazas en este centro afecta determinantemente a la capacidad de acogida con la que cuentan. No contar con medios puede revertir en no primar el interés superior del menor, pero no

- Otro de los problemas para solicitar la nacionalidad es la necesidad de consentimiento de ambos padres que no siempre es posible conseguir.

Castellanización del nombre en la sociedad receptora

- Varios entrevistados nos han trasmitido su preocupación por la permisividad a la hora de "castellanizar" los nombres de los niños y niñas, sobre todo de algunos de los que provienen de Asia, Europa del Este, África subsahariana y países árabes. Parece que se da con mayor frecuencia en el ámbito escolar. Aparentemente puede resultar una cuestión sin importancia, sin embargo, en ocasiones disgusta a los niños y niñas sobre todo cuando se produce sin que ellos mismos lo permitan y sin duda puede suponer una falta de respeto hacia algo tan personal como el nombre que uno recibe como signo de identidad.

b) ***Respecto a la acreditación de su situación en España***

Dependencia de la situación jurídico-administrativa de los padres

- Para que los hijos e hijas de inmigrantes puedan solicitar un permiso de residencia sus padres deben de ser residentes documentados; los hijos de indocumentados carecen de esta posibilidad. Se da la total dependencia de la situación administrativa de los menores respecto a la de los padres, lo que supone que a pesar de ser menores en la práctica tienen el estatuto de extranjeros y por lo tanto se encuentran sujetos a los requisitos legales exigibles para solicitar la acreditación de su residencia. Según los entrevistados, esta cuestión es una de la más urgentes de abordar y solucionar para lograr un adecuado cumplimiento de los derechos del niño en esta sociedad.

  Afecta a un gran número de menores de edad y tiene grandes repercusiones no solo para su integración social, sino también de carácter psicológico, social y para su formación y expectativas de futuro.

Acreditación de la residencia a menores tutelados por la administración

- En el caso de los menores hijos de inmigrantes tutelados por la Administración, y en concreto sobre el procedimiento para acceder a la residencia legal, los entrevistados manifestaron dos cuestiones de gran interés. Primera, la inadecuación de los requisitos exigidos por el reglamento de extranjería para solicitar el permiso que a su juicio no se corresponde con las necesidades educativas de estos menores (51). Segunda, la arbitrariedad y el excesivo tiempo de la administración para responder a los diferentes trámites de documentación que en múltiples ocasiones se traduce en la imposibilidad de obtener un permiso de residencia antes de alcanzar la mayoría de edad (52) .

---

sólo para los extranjeros sino también con los españoles, un entrevistado nos comentó que creen que casos como éstos se han dado también con niños españoles.

(51) Tras un estudio sobre escolarización de menores extranjeros realizado por un equipo del Instituto de Necesidades y Derechos de la Infancia y Adolescencia (IUNDIA) de la UAM-UNICEF.

(52) Nos comentaron el caso de una familia camerunesa en la que, por tradición y posibilidades que otorga su legislación, cada uno de sus hijos tenía apellido diferente en función del "tío" asignado a cada uno de ellos. La interventora social que atendió el caso se las vió y deseó para comprobar que esto podía ser efectivamente así y que no significaba que cada uno de los chiquillos fuera hijo de un progenitor distinto.

Difícil colaboración con algunos consulados

- Otro inconveniente es la escasa colaboración de las autoridades de algunos países de origen para documentarlos. Es frecuente que para solicitar un permiso, el niño o niña debe solicitar ante el consulado de su país de origen diferentes documentos. No siempre los consulados actúan con suficiente agilidad y eficacia según se desprende de algunos casos narrados en las entrevistas.

Tiempos largos para la tramitación administrativa

- La prolongación indebida en el tiempo de los trámites administrativos tiene no sólo consecuencias jurídicas sino también en el desarrollo personal y social del menor, puesto que les impide ejercer de forma efectiva y en condiciones de igualdad los derechos que son reconocidos a todos los niños: no pueden trabajar ni realizar prácticas formativas, no pueden participar en actividades deportivas federadas, no pueden acreditar su residencia en España, etc. Los trámites para que un niño obtenga un permiso de residencia se pueden prolongar mas allá de un año.

Denegación de solicitudes de permisos

- Según información de un abogado entrevistado, se han dado casos en los que se niega a un niño un permiso por arraigo y se le concede un plazo de quince días para abandonar el país. Se trata de un testimonio particular y de una situación en absoluto generalizable, pero es significativo y preocupante que pueda darse.

La obtención de un pasaporte

- Otro de los problemas que pueden encontrar los menores de edad es la falta de claridad sobre si el Documento de Identidad Personal (Pasaporte) debe ser expedido a título personal o junto con el de los progenitores. Obtener un pasaporte puede suponer un gran coste económico que algunas familias no pueden enfrentar. Como dificultad añadida, las embajadas o consulados en el caso de no querer documentar al menor, pueden negarse a certificar su negativa y por lo tanto imposibilitan al menor para solicitar una cédula de inscripción a la policía.

Empadronarse: ¿un deber o una tarea difícil de conseguir?

- No es infrecuente que los menores de edad o sus progenitores encuentren serias dificultades para empadronarse. Una de las formas de acreditar su residencia en España es el empadronamiento, es decir, inscribirse en el padrón municipal de habitantes del municipio en el que viven. El empadronamiento supone la primera puerta de entrada a una variedad de prestaciones sociales, la escolarización, la sanidad, ayudas de emergencia, etc.

Los requisitos exigibles para formalizar el empadronamiento no siempre se encuentran adaptados a las circunstancias de vida que presentan los inmigrantes. Por ejemplo, cuando se encuentra realquilados, se les exige una autorización del dueño y el arrendatario del piso, cosa que no siempre es accesible. Tales son las dificultades que pueden llegar a encontrar que sabemos que en algunos municipios se realiza la práctica de venta de documentos que permitan el empadronamiento (53).

(53) Podrán solicitar el permiso de residencia aquellos menores que hayan sido tutelados durante nueve meses y cuando se acredite la imposibilidad de reunificación familiar en origen.

6.2. Libertad de expresión y acceso a una información adecuada

Ser niño supone un constante crecimiento y aprendizaje, requiere ser socializado y comprender el medio en el que se desarrolla. Para ello es fundamental poder acceder al conocimiento a través de la educación en la familia y en la escuela así como disponer de información adecuada sobre diferentes aspectos relevantes para su socialización.

Actualmente vivimos en una sociedad multicultural marcada, principalmente, por la inmigración reciente. Por lo tanto, para comprender la sociedad en la que los niños crecen, es fundamental adecuar la información que reciben a la multiculturalidad que viven, además de sensibilizar hacia los cambios que se están produciendo. Lamentablemente, la información que se transmite sobre la inmigración y los colectivos de procedencia de los inmigrantes aparece a los ojos de varios entrevistados como claramente sesgada hacia la negatividad y tendente al fomento de los prejuicios y estereotipos... y esto también hace mella en los niños y niñas, cualquiera que sea su nacionalidad.

Nos jugamos gran parte del devenir futuro de esta sociedad en la información que los niños reciben sobre la misma. Es imposible prevenir y regular adecuada y eficazmente el conflicto social cuando se siembra el desconocimiento, el rechazo y los prejuicios hacia los inmigrantes.

A) *EL DERECHO*

A partir de la Convención de Derechos del Niño se produjo un cambio con relación a la consideración del niño, que pasó de ser un mero objeto de protección a ser sujeto titular de derechos. A partir de este momento la tendencia ha sido la de potenciar la autonomía y participación del menor en todos aquellos ámbitos que le afectan. Como consecuencia de ello se pasa a reconocer al niño toda una serie de derechos que permiten y fomentan esa participación, entre los que se encuentran y tienen especial relevancia la libertad de expresión y el acceso a una información adecuada. Todo niño tiene derecho a buscar, recibir y difundir información e ideas de todo tipo siempre que ello no vaya en menoscabo del derecho de otros. También tiene derecho a acceder a una información adecuada que tenga como fin su bienestar moral y el conocimiento y la comprensión de diferentes culturas.

Nuestro ordenamiento reconoce a todos este derecho en la Constitución, con independencia de su nacionalidad y edad. La Ley de Protección Jurídica del Menor reconoce el derecho a la libertad de expresión a los menores con estos únicos límites: la protección de la intimidad y la imagen del propio menor y el respeto a los derechos de los demás y el mantenimiento de la seguridad, la salud, la moral y el orden público. Además, recoge el derecho de los menores a buscar, recibir y utilizar la información adecuada a su desarrollo.

También la Ley de Garantías de la Comunidad de Madrid, reconoce este derecho y dedica varios preceptos a garantizar que dicha información sea adecuada a su momento evolutivo, no perjudicial para el desarrollo de su personalidad y respetuosa con los principios constitucionales.

B) *LOS RETOS*

No hemos encontrado a lo largo del desarrollo de las entrevistas a profesionales referencias a incumplimientos relevantes y concretos de este derecho a la libertad de expresión y al acceso a una información adecuada.

Tratamiento de la inmigración en los medios de comunicación

- No obstante, es importante poner de manifiesto la inadecuación del tratamiento de la inmigración en los medios de comunicación o del respeto de determinadas pautas culturales llegando incluso a reproducirse discursos de personas relevantes en la línea de una total indiferencia o escaso respeto de costumbres de otros pueblos. Un ejemplo evidente de ello es la cobertura que se ofreció sobre el uso del hiyab en la escuela a raíz de la situación de desescolarización de una menor marroquí en el municipio de El Escorial, cuyo nombre no vamos a reflejar aquí como pequeña protesta por el "circo mediático" que en torno a su situación personal y familiar se montó con especial intensidad durante varios días y sin el necesario respeto a la intimidad de la menor protagonista (Puede consultarse la prensa del 16, 17 y 18 de febrero de 2002).
- Los mensajes que reciben los niños y niñas sobre la inmigración y sobre sus colectivos de pertenencia puede conducir a una estereotipación negativa, al rechazo y en última instancia al racismo y la xenofobia. Las referencias en positivo sobre los inmigrantes son escasas y menos abundantes aún son aquellas que pueden conducir a un conocimiento adecuado de sus culturas de origen o las de sus padres y madres.
- *Libertad de expresión*
- Dos de los entrevistados nos manifestaron que los menores extranjeros no acompañados se encuentran en ocasiones con situaciones que podrían vulnerar sus derechos sin atrever a manifestarlo por miedo a represalias o a un trato discriminatorio en el futuro (54).

6.3. Libertad de pensamiento, conciencia y religión

La llegada de personas de otros países supone, entre otros muchos aspectos, la presencia, consolidación y recreación de prácticas y creencias religiosas distintas a las que mayoritariamente se profesaban en España. La inmigración supone diversificación cultural, lingüística y religiosa.

Los menores de origen extranjero van a ser influidos simultáneamente por las creencias, rituales y prácticas de sus padres, y que éstos y su comunidad social les transmitan, y por la religiosidad imperante en el país de acogida. Ambos contextos religiosos pueden converger básicamente (por ejemplo, los católicos latinoamericanos, filipinos o de Europa del Este emigrados a España; si bien en estos caso siempre hay pautas especificas) o no (piénsese, por ejemplo, en los hijos de familias musulmanas).

A) *EL DERECHO*

El ordenamiento jurídico garantiza la libertad religiosa y de culto, entendida como el derecho a mantener lugares de culto y a practicarlo tanto en sus recintos como en el exterior, con el único límite de asegurar el orden, la moral y la salud pública y los derechos y libertades fundamentales de los demás.

(54) En la investigación que realizamos en el año 2000 (Giménez y Suárez, 2001, Pérez Crespo, 2001) pudimos entrevistar a varios menores extranjeros no acompañados. Cuando nos transmitían situaciones especialmente problemáticas con respecto al trato que se les daba, les preguntábamos si se lo habían contado a alguna autoridad, a lo cual nos respondieron que preferían callarse ya que se temían que las cosas les iban a ir peor (sobre todo el acceso a la documentación) si denunciaban algún hecho.

La Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (CNUDN) reconoce este derecho y en nuestro ordenamiento lo consagra la Constitución Española tanto para españoles como extranjeros. La Ley de Protección Jurídica del Menor lo recoge expresamente para los menores de edad, estableciendo en los mismos términos que la CNUDN, el deber de los padres o representantes legales del niño de guiarle en su ejercicio pero respetando al máximo su personalidad y sus derechos.

La libertad religiosa se entrelaza con otros derechos en su manifestación externa: libertad de expresión, libertad de enseñanza y con las libertades de manifestación, reunión y asociación. Tiene una proyección sobre los ámbitos educativo y de la salud, en los que hay que asegurar su ejercicio efectivo y que en la práctica son los que presentan problemas a la hora de determinar su ejercicio y los límites del mismo, máxime cuando la Constitución reconoce también como derechos fundamentales el derecho a la educación y el derecho a la vida.

En el ámbito educativo, existe el derecho a educar a los hijos conforme a las creencias religiosas propias, lo que suele chocar con la enseñanza impartida en los centros escolares de ideario religioso de la confesión religiosa mayoritaria en España cuando éstos están financiados con fondos públicos. En relación con la salud, puede darse el caso de negativas a tratamientos por motivos religiosos.

B) *LOS RETOS*

A partir de la información que obtuvimos en las entrevistas no hemos encontrado incumplimientos significativos o graves de este derecho. Sin embargo, es difícil valorar en la práctica del día a día en que medida se respeta o no la libertad de pensamiento, conciencia o religión. Su aplicación real viene determinada, entre otras cosas, por la existencia o no de normas y procedimientos que lo garanticen. Y lo más preocupante al respecto se debe, precisamente a la escasez de normas, lo cual ha provocado por parte de diferentes agentes sociales e institucionales el considerar el respeto a diferentes pautas religiosas como una concesión "graciosa" más que como un derecho de los menores y un deber por parte de las administraciones:

Respeto a normas marcadas por la religión

- Hay ocasiones en que, en los centros educativos o de protección, la dirección del centro o algunos de sus miembros no respeta adecuadamente los comportamientos basados en creencias religiosas o pautas culturales, como especialidades en las dietas o maneras de vestir. Por lo general, además de ser ejemplos aislados, se resuelven satisfactoriamente en la mayoría de los casos, tras la intervención de la administración educativa y/o judicial.

Creencias religiosas y salud

- En relación al ámbito sanitario no hemos tenido conocimiento de negativas a tratamientos o pruebas diagnósticas por motivos religiosos entre la población de origen extranjero a excepción del tratamiento ginecológico de algunas mujeres musulmanas que se niegan a ser "tocadas" por un médico varón con el consiguiente reto que presentan al personal facultativo. Asimismo, en ocasiones se ha planteado la negativa a recibir trasfusiones de sangre basándose en cuestiones religiosas, estos hechos pueden afectar igualmente a extranjeros o autóctonos.

6.4. Asociación y reunión

El derecho a la libertad de asociación y de reunión en lugares públicos responde a la necesidad de participación en la vida pública y de incorporación activa a la ciudadanía. El ejercicio de este derecho se

encuentra vetado para los extranjeros indocumentados tal y como se especifica en el reglamento de extranjería, lo cual impide la posibilidad de asociación de los niños sin permiso de residencia, contradiciendo uno de los derechos que tienen reconocidos por ser niños.

A) *EL DERECHO*

Los derecho de asociación y reunión se encuentran reconocidos en la Constitución y en la Convención de Derechos del Niño. Asimismo aparecen en el catálogo de derechos enunciados por la Ley del Menor junto al de participación e incorporación progresiva a la ciudadanía activa. Se reconoce tanto la posibilidad de formar parte de asociaciones juveniles, de partidos políticos y sindicatos, como de promover asociaciones infantiles y juveniles y a inscribirlas según la ley, pudiendo formar parte de los órganos directivos de las mismas. También reconoce el derecho a participar en reuniones públicas y manifestaciones pacíficas, así como a promoverlas y convocarlas con el consentimiento de sus padres.

La Ley madrileña de Garantías no reconoce de forma expresa este derecho, pero establece como principio de actuación de las Administraciones Públicas el favorecer el desarrollo del asociacionismo infantil y juvenil. Pese a todo ello, la Ley de Extranjería (LODYLE) sólo reconoce el ejercicio del derecho de asociación y reunión a los extranjeros que tengan autorización de estancia o residencia en España, es decir, a aquellos que se encuentren en situación regular. Esto supone, en relación a los menores, una contradicción con la CNUDN, que establece como únicos límites a este derecho los establecidos por la ley para el mantenimiento del orden público, la salud, la seguridad y la protección de los derechos y libertades de los demás.

B) *LOS RETOS*

Sin duda, el principal reto hacia el reconocimiento efectivo de este derecho proviene de la contradicción entre lo regulado en la Ley de Extranjería y el reconocimiento rotundo que otorga la Convención de Naciones Unidas de cara a la participación plena de los menores de edad en asociaciones, reuniones, manifestaciones, etc.

Imposibilidad por parte de los indocumentados de asociaciarse formalmente

- En la práctica, y según lo manifestado por varios entrevistados, los niños y niñas extranjeros sin permiso de residencia no pueden formar parte de las juntas directivas de las asociaciones juveniles y cabe la duda sobre si sería posible o no su participación activa bajo el amparo de la ley.

Otras dificultades añadidas

- Otro de las dificultades que podrían encontrar, según un entrevistado, es el desconocimiento del idioma (si se diera), la escasa información sobre espacios públicos de participación y las difíciles relaciones con la población autóctona sobre todo en la adolescencia.

6.5. Protección a la vida privada

La protección a la vida privada implica garantizar la inexistencia de injerencias en la misma, en la familia, el domicilio, la correspondencia y el honor de las personas, como ámbitos reservados a la propia persona y del que quedan excluidos los demás. Es un derecho fundamental y personalísimo cuya titularidad se ostenta con independencia de la nacionalidad. Así se configura en la Convención de Derechos

del Niño y en la Constitución Española. La Ley de Protección Jurídica del Menor recoge estos derechos en su artículo 4 con el ánimo de otorgar a los menores de edad una mayor protección que se concreta en una mayor amplitud del concepto de intromisión ilegítima y en la intervención del Ministerio Fiscal.

La Ley madrileña de Garantías prohíbe en su artículo 35 la difusión de información y la utilización de imágenes o del nombre de los menores en los medios de comunicación cuando pueda ser contraria a su interés o implique intromisión ilegítima en su intimidad.

LOS RETOS

Todo lo que podría plantearse bajo este epígrafe es compartido por todos los niños y niñas que residen en la Comunidad de Madrid sea cual sea su origen: necesidad de vigilancia constante sobre la divulgación de fotos o información sobre los niños y sus familias, garantía de que se preserva su identidad, etc. En ocasiones, al dar una noticia sobre un suceso que afecta a un menor, no se identifica al niño o niña pero sí a sus padres, lo cual permite identificarles con precisión (Volvemos a remitirnos aquí, como ejemplo paradigmático, al tratamiento en los medios de comunicación del caso de la menor marroquí residente en El Escorial).

Utilización de la nacionalidad en los medios de información

- Al referirnos a menores de origen extranjero, tan solo habría que matizar la conveniencia de no diferenciar su nacionalidad o la de sus padres cuando se emite alguna noticia respecto a ellos, o al menos, sólo cuando sea pertinente y no dañino.

7. FAMILIA Y OTRAS FIGURAS DE PROTECCIÓN

7.1. Convivencia familiar y reunificación

Un alto porcentaje de los menores de origen extranjero viven con sólo uno de sus progenitores, o en familias divididas y otros muchos lo hacen solos. ¿Por qué ocurre esto? ¿De qué manera se encuentra determinada la posibilidad de vida en familia o no? ¿De qué maneras esta interviniendo el Estado?

Sin duda, la vida en familia de los niños y niñas de origen extranjero es un derecho que merece amplia discusión y debate. Se entremezclan numerosos factores de carácter familiar, cultural y de situación ligadas a la inmigración que determinan el que un niño pueda o no pueda convivir con sus padres y hermanos/as. A efectos del presente estudio, nos ha preocupado especialmente el modo en el que las instituciones españolas (a través de su legislación y normativa) favorecen o dificultan el que un menor se pueda desarrollar en su núcleo familiar.

La importancia de vivir con la familia no admite discusión (salvo en circunstancias especiales). La familia es considerada como una de las instituciones más importantes de nuestra sociedad y es el ámbito central de socialización de los niños y niñas. En el seno de la familia se satisfacen multitud de necesidades del desarrollo, especialmente en la primera infancia, en la que la relación con los progenitores y familiares es casi única para, a medida que crecen, diversificar el universo relacional de los niños y niñas a través de su incorporación a otros espacios de socialización. Los padres y demás miembros de la familia juegan (o deberían jugar) un papel fundamental en la crianza y desarrollo del niño, son por lo general sus tutores legales y deberían orientar y dirigir al niño en el ejercicio de sus derechos.

A) *EL DERECHO*

Vivir con sus padres es un derecho del niño, salvo en aquellos casos en que la separación sea necesaria para el interés superior del niño. Asimismo, debería mantener contacto directo con ambos, tanto si está separado de uno de ellos o de los dos. Es obligación del Estado responsabilizarse en este aspecto, en el caso de que la separación haya sido producida por acción del mismo. En estrecha relación con la familia se encuentran diversas instituciones del Estado a las que les corresponde prestar asistencia a los padres en el desempeño de sus funciones y asegurar protección y cuidado a los niños cuando los padres y madres u otros responsables no tienen capacidad para ello.

La necesidad de crecer en una familia ha sido reconocido en la Convención de Derechos del Niños no sólo en su articulado sino también en su preámbulo: "Reconociendo que el niño, para el pleno y armonioso desarrollo de su personalidad, debe crecer en el seno de la familia, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión".

El derechos de los niños y niñas a convivir en familia impregna todo el ordenamiento jurídico en materia de protección de menores. En la Ley de Protección Jurídica del Menor se establece como principio de cualquier actuación de los poderes públicos, el mantenimiento del niño en el medio familiar salvo en aquellos casos en los que se valore que puede resultar perjudicial para su desarrollo. Ocurre lo mismo en la Ley de Garantías de la Comunidad de Madrid, en la que se dispone que, como objetivos de una acción protectora, se favorecerá la atención a los niños dentro de su propia familia siempre que sea posible, promoviendo la convivencia entre hermanos y tratando de recuperar la convivencia en la familia nuclear o extensa.

Para ello, es importantísimo garantizar la existencia de posibilidades de reunificación familiar, cuestión tratada en el articulado de la Convención desde una perspectiva internacional proponiendo que los estados firmantes faciliten el traslado de los hijos junto a sus padres. Es un derecho de los niños, y de sus padres y madres, salir de cualquier país y entrar en el propio, con miras a la reunificación familiar o el mantenimiento de las relaciones entre unos y otros.

B) *LOS RETOS*

La posibilidad de vivir en familia es un aspecto especialmente difícil en la emigración. Cuando la familia se divide para iniciar un proyecto migratorio, el proceso para la reunificación es complicado y surgen numerosas trabas en el intento. Al hablar de reagrupación familiar debemos de tener en cuenta, tanto las solicitudes que hacen uno o dos progenitores para poder vivir con sus hijos, como la reagrupación de uno de los progenitores o de hermanos que se han quedado en origen.

Posibilidades de solicitar la reagrupación

- La solicitud de reagrupación familiar tan sólo la pueden presentar aquellos inmigrantes que llevan un tiempo residiendo en España, cuentan con un permiso de trabajo y residencia, una vivienda de determinadas características y un nivel de ingresos a valorar por la administración como adecuados. Muchos padres y madres de familia no cumplen o no pueden cumplir todos los requisitos. Algunas personas se han quejado de que a los españoles no se les exigen ni ingresos mínimos ni una determinada vivienda para tener o criar a hijos e hijas sintiéndose por ello discriminados.

La conveniencia y la posibilidad de convivir con los padres

- Podríamos decir que del deseo de vivir en familia al hecho de conseguirlo "hay mucho trecho". Por mucho que unos padres quieran tener a sus hijos con ellos, criarlos, educarlos, cuidarlos, van a encontrar el camino minado de dificultades hasta lograrlo: los requisitos para conseguir un permiso de residencia, su ubicación en el mercado laboral (frecuentemente en condiciones precarias), el precio elevado de la vivienda, los trámites administrativos, etc., determinan en gran medida las posibilidades de que una familia que ha emigrado pueda vivir unida. En ocasiones, el progenitor que inició la aventura de la inmigración no conseguirá reagrupar a su familia, o bien traerá a uno o alguno de sus miembros. Sin duda, las posibilidades de integración (jurídica, laboral, de vivienda, lingüística, etc) condicionan el que los menores puedan vivir en familia, con su familia completamente agrupada.

Concesión de solicitudes de reagrupación familiar

- Varios entrevistados se refirieron a la existencia de "arbitrariedad" a la hora de conceder la reagrupación familiar sin que existan criterios claros y públicos para su concesión o denegación.

Reagrupación de parte de una familia

- Otra de las dificultades existentes para reunificar a las familias tiene que ver con la diferenciación de las estructuras y pautas familiares entre países y culturas. En varios de los países de donde proceden los inmigrantes la bigamia o poligamia es legal y socialmente reconocida. En el contexto español, por el contrario, no sólo no se pueden dar este tipo de matrimonios sino que existen impedimentos legales para celebrarlos. Esta cuestión no sería tomada en cuenta en el presente informe de no ser porque el inmigrante trae consigo unos vínculos y responsabilidades familiares que la legislación actual de extranjería no reconoce, permitiendo tan sólo reagrupar a una de las esposas y sus hijos, quedando necesariamente parte del sistema familiar en origen.

Las vivencias de los niños reagrupados

- Los entrevistados que han podido seguir un proceso de reunificación familiar por el cual un niño o adolescente es traído a España para vivir con sus padres después de un período de separación permaneciendo en origen, se sentían preocupados por la cantidad de tensiones y conflictos familiares que surgen a raíz de ese encuentro. Muchos de estos niños han sentido la emigración de sus padres como un "abandono" y una vez que ellos llegan aquí pueden manifestar rechazo al traslado, a sus padres y hacia la sociedad que les recibe, complicándose aún más su proceso de integración.

Acogimiento en la familia extensa

- Se dan situaciones especiales de acogimiento familiar de hecho. Es decir, las obligaciones respecto al cuidado de los niños, en muchas culturas se extienden de los padres a los tíos y abuelos. Se han dado casos de niños y niñas extranjeros acogidos por un familiar cercano (inmigrante con documentación) por la imposibilidad de que sus padres se hicieran cargo de ellos. Tras pedir una solicitud de reconocimiento de tutela al Instituto Madrileño del Menor y la Familia se han encontrado que los trámites se prolongan por un tiempo largo y en ocasiones se ha denegado. (Nos relataron el caso de tres hermanos que acogió una tía y que recibieron respuestas diferentes cada uno de ellos por parte de la Entidad Pública).

7.2. Traslados y retenciones ilícitas

Sin duda, ésta es una de las cuestiones que están adquiriendo creciente importancia en los últimos años, no sólo cuando se encuentran personas de diferentes nacionalidades implicadas sino también tras la ruptura de matrimonios de nacionales españoles.

Los traslados y retenciones ilícitos internacionales se producen, por lo general, cuando tras una ruptura de pareja un progenitor ha sido privado, o cree que puede serlo, de la guarda y custodia de su hijo por las autoridades del país de residencia habitual del niño, desplazando entonces a su hijo/a a otro país (del cual puede ser o no originario), a través de una frontera, contra la voluntad del otro progenitor. Aprovechando el derecho de visita (derecho a ver al hijo y convivir con él durante períodos de tiempo limitados) aleja al menor del otro progenitor y lo traslada fuera de su lugar de residencia, sustrayendo al niño o niña de su ambiente social y familiar en el que se venía desarrollando su vida. Puede ocurrir también que, tras una estancia del niño o niña en el extranjero con un progenitor, éste se niegue a devolverlo al lugar donde residía.

Es importante tener en cuenta que con el despliegue del fenómeno de la emigración puede producirse un aumento del riesgo de producirse traslados ilícitos, así como una creciente complejidad de las características del hecho. Pensemos en el creciente número de parejas mixtas en cuanto a nacionalidad, diversidad de países que pueden verse implicados, reconocimiento o no de matrimonios en la sociedad de acogida y otras circunstancias.

A) *EL DERECHO*

Es obligación de los Estados adoptar las medidas necesarias para luchar contra los traslados y retenciones ilícitas de niños en el extranjero, ya sea por su padre y su madre, ya sea por una tercera persona.

En el procedimiento de la reagrupación familiar se prevé, con el objeto de evitar traslados ilícitos, que cuando se trate de reagrupar a un hijo de uno sólo de los cónyuges se requerirá que el reagrupante ejerza la patria potestad en solitario, o que se le haya otorgado la custodia y esté efectivamente a su cargo (artículo 17, Ley de Extranjería, LODYLE). Cuando un órgano judicial teme este traslado ilícito del menor puede adoptar como medida preventiva la limitación del ejercicio del derecho de visita al territorio del Estado.

En la lucha contra los desplazamientos internacionales ilícitos de menores los instrumentos más eficaces son los tratados o convenios internacionales. Éstos suelen incidir en la necesidad de restituir al menor al lugar donde tenía su residencia habitual, de dotar de eficacia extra-territorial a las decisiones y resoluciones sobre custodia y derecho de visita dictadas por un Estado y de unificar las reglas relativas a la competencia judicial.

España está vinculada o es parte de tres convenios en esta materia:

— Convenio de La Haya sobre los aspectos civiles de la sustracción internacional de menores, de 25 de octubre de 1980.

— Convenio europeo relativo al reconocimiento y ejecución de decisiones en materia de custodia de menores, así como al restablecimiento de su custodia.

— Convenio entre el Reino de España y el Reino de Marruecos sobre asistencia judicial internacional, reconocimiento y ejecución de resoluciones judiciales en materia de custodia y derecho de visita y devolución de menores, de 1997.

Estos Convenios sólo son aplicables cuando los menores objeto de estas conductas por parte de sus progenitores, tiene su residencia habitual en un país que es estado parte de alguno de ellos. Cuando no hay convenio el camino a seguir se complica.

B) *LOS RETOS*

A través de las entrevistas a profesionales no ha surgido información relevante respecto a los retos que plantea la inmigración para garantizar que los niños y niñas no sean trasladados de manera ilícita. No obstante, estamos convencidos de que ésta será una de las cuestiones más complicadas a las que se deberá dar respuesta cada vez con mayor frecuencia, simplemente porque la lógica de las migraciones y las circunstancias que acompañan al inmigrante hacen previsible el aumento del riesgo de que niños y niñas sean trasladados de un país a otro sin garantías de retorno, bien porque se impidan judicialmente traslados que en un principio pudieran no representar ninguna preocupación con el fin de evitar correr riesgos privando a los menores de las posibilidades de conocer sus orígenes familiares y/o culturales.

Acuerdos bilaterales

- No existen acuerdos bilaterales con varios países de los cuales proceden diversos colectivos de inmigrantes. Esto representa una disminución de las garantías para que no se produzcan estos traslados y la complicación derivada para reclamar a un menor cuando el traslado ya se ha producido.

Protección de los hijos de indocumentados

- Nos ha llegado una pregunta de momento sin respuesta: ¿qué protección pueden recibir los hijos e hijas de inmigrantes irregulares?

Valoración de solicitudes de visita fuera de España

- Los jueces son los responsables de valorar las solicitudes de salida de España. Pueden darse situaciones en las que, para evitar el riesgo de no devolución se deniegue una solicitud para visitar otro país privando, necesaria o innecesariamente a un menor de visitar el origen de su progenitor, a su familia extensa y del conocimiento de parte de su bagaje cultural.

8. SALUD Y BIENESTAR

8.1. Acceso a la salud y los servicios médicos

Conseguir que el universo de la población infantil que reside en la Comunidad de Madrid alcance el más alto nivel de salud no es fácil. Lograr que todos los hijos e hijas de inmigrantes cuenten con las condiciones necesarias para desarrollarse sanos es complicado, máxime cuando es necesario el disfrute de la salud física y mental.

Surgen numerosos condicionantes para que estos niños y niñas puedan situarse con un alto nivel de bienestar: las formas de acceso a los sistemas sanitarios en origen determinan las pautas de acceso en acogida (en muchos de los países de procedencia no existe una sanidad universal y gratuita o bien tiene un funcionamiento diferente), las condiciones de vivienda de sus familias pueden no ser idóneas, la comprensión de la salud difiere entre unas culturas y otras, empadronarse o no empadronarse posibilita el acceso a la tarjeta sanitaria, la emigración supone un cambio drástico y puede dar origen a situaciones

estresantes con sus correspondientes consecuencias, dificultades económicas derivadas de la precariedad jurídica y laboral de los padres y madres, etc..

El derecho a la vida aparece condicionado, entre otras circunstancias, por el buen estado de salud. En el caso de los menores de edad, su especial vulnerabilidad debida al momento de su evolución hace aún más necesario proteger su salud, en el sentido de garantizar su supervivencia y pleno desarrollo y en el de garantizarles el mejor nivel de vida posible.

La responsabilidad de las instituciones implica diferentes actuaciones de carácter preventivo, de tratamiento, que incluye la hospitalización de ser necesaria, y rehabilitación. Para ello es necesario tanto el reconocimiento jurídico y formal del derecho a acceder al sistema de salud como una serie de recursos asistenciales que hagan posible el ejercicio de ese derecho.

A) *EL DERECHO*

Nuestra Carta Magna reconoce en su artículo 43 el derecho a la protección de la salud. La Ley General de Sanidad de 1986 reconoce el derecho a la salud de los extranjeros que residan legalmente en España.

La Ley de Protección Jurídica del Menor de 1996 establece el derecho a la asistencia sanitaria de los menores extranjeros que se hallen en situación de riesgo o bajo la tutela o guarda de la Administración Pública competente, aún cuando no residan legalmente en España. Según esta disposición y si se aplicara estrictamente, el derecho a la salud de los menores extranjeros no es universal, sino que se limita a los menores en situación de riesgo o que se encuentren bajo la tutela de la Administración, dejando fuera del sistema sanitario a aquellos menores que se encuentren en situación irregular y no se encuentren en las situaciones de riesgo y desamparo.

A partir de esa interpretación estricta de la Ley de 1996 se podría producir plantear una confusión en nuestro ordenamiento jurídico, ya que la Constitución Española en su artículo 39.4 remitía a la Convención de 1989 y ésta reconoce el derecho a la asistencia sanitaria de todos los menores con independencia de su origen y de su nacionalidad.

Esta confusión o contradicción ha quedado definitivamente resuelta por la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, en su redacción dada por la Ley Orgánica 8/2000, de 22 de diciembre, que reconoce en su artículo 12 el derecho a la asistencia sanitaria a los extranjeros que se encuentren en España inscritos en el padrón del municipio en el que residan habitualmente, y en las mismas condiciones que a los españoles. En su apartado 2 ese artículo establece que todos los extranjeros que se encuentren en España tienen derecho a la asistencia sanitaria pública de urgencia ante la contracción de enfermedades graves o accidentes, cualquiera que sea su causa, y a la continuidad de dicha atención hasta la situación de alta médica. En su apartado 3 establece el derecho a la asistencia sanitaria en las mismas condiciones que los españoles, para todos los extranjeros menores de dieciocho años que se encuentren en España y en el apartado 4, reconoce el derecho a la asistencia sanitaria durante el embarazo, parto y postparto de las extranjeras embarazadas.

Por tanto, todos los menores de dieciocho años, sea cual sea su nacionalidad, origen y situación administrativa, tiene derecho a la asistencia sanitaria en las mismas condiciones que los españoles, dando

cumplimiento al mandato que la Convención hace a los Estados parte. La protección se extiende, en consonancia también con CNUDN, a las embarazadas.

En el ámbito de la Comunidad de Madrid, la Ley 6/1995 de Garantías de la Infancia y la Adolescencia reconoce el derecho a la protección de la salud de todos los niños en su artículo 11 y en el artículo 41 el libre acceso al sistema asistencial público de todos los menores residentes en la Comunidad. Completa la regulación el artículo 12 que establece la expedición del Documento de Salud Infantil, el artículo 42 que contiene las condiciones de la hospitalización, el artículo 43 sobre el tratamiento y rehabilitación y el artículo 44 sobre la asistencia en el caso de malos tratos.

B) *LOS RETOS*

¿Qué realidad social nos encontramos en este aspecto? Debemos diferenciar, primero, los retos que presenta la realidad de la inmigración con respecto a la atención sanitaria a todos los menores de edad; segundo, los posibles obstáculos existentes para la promoción de la salud y prevención de la enfermedad; por último, la presencia de factores de riesgo de mayor incidencia en esta población.

a. ***Atención sanitaria***

A pesar que el derecho a la atención sanitaria ya ha sido reconocido para todos los niños y niñas que residen en el Estado Español, no todos acceden a la sanidad pública o bien no lo hacen de manera idónea.

Obtención de la tarjeta sanitaria

- Para obtener una tarjeta para acceder al sistema público de sanidad es necesario encontrarse empadronado en un municipio. Como ya expusimos con anterioridad, no siempre es fácil y accesible el empadronamiento.

Falta de información

- Existe cierto desconocimiento por parte de algunos inmigrantes de las prestaciones del Estado en materia de sanidad, o bien puede darse el temor a hacer uso de ellas cuando se encuentran en situación irregular. No es infrecuente encontrarse mujeres embarazadas que realizan su primer contacto con los servicios sanitarios en el momento mismo del parto, o bien niños y niñas a los que no se les hace seguimiento pediátrico o de vacunación.

Dificultades lingüísticas

- Existen dificultades de idioma para la comunicación entre pacientes y personal facultativo tanto en los centros de salud como en hospitales.

Preparación de los profesionales

- El personal sanitario no se encuentra suficientemente capacitado para atender a parte de la población inmigrante, bien por desconocimiento del idioma, bien por incomprensión de pautas culturales.

Percepción de los autóctonos

- Comienzan a aparecer en la población autóctona discursos de desaprobación hacia el uso de la sanidad pública por parte de los inmigrantes irregulares o bien quejas por el uso indiscriminado e incomprensible, a juicio del personal médico, del servicio de urgencias.

b. ***Promoción de la salud***

Potenciar un nivel alto de salud física y mental requiere además transmitir información y formación sobre determinadas cuestiones relacionadas con la salud. La educación para la salud tiene un carácter preventivo y debería recoger contenidos como hábitos de higiene y alimentación, condiciones de salubridad, cuidados infantiles, primeros auxilios, calendario de vacunaciones, revisiones periódicas, planificación familiar, preparación prenatal y información sobre drogas, entre otras.

La información para la prevención

- De nuevo nos enfrentamos a los cauces o medios por los que los padres y madres de los niños y niñas de origen extranjero reciben la información y formación necesaria sobre la salud, imprescindible para ubicarse en la sociedad en la que residen.

Idioma de información en las campañas preventivas

- Existe poco material escrito traducido a diferentes idiomas.

c. ***Factores de riesgo con mayor incidencia en la población de origen extranjero***

Existen numerosos factores de riesgo de sufrir diferentes enfermedades o trastornos de la salud. Nos centraremos en aquellos que pueden darse con mayor frecuencia tras la emigración así como en la importancia de la pautas culturales relacionadas.

La vivienda

- Las condiciones de habitabilidad no siempre son las mas idóneas para las familias de origen extranjero: pisos compartidos, la fórmula de la llamada "cama caliente" o poblados chabolistas. El lugar que eligen para vivir, o más bien, el lugar en el que consiguen vivir, puede no guardar unas mínimas condiciones. Si bien esto ocurre igualmente con la población autóctona, las dificultades para encontrar pisos de alquiler por el hecho de ser extranjeros o los ingresos económicos escasos en especial cuando se encuentran en situación irregular, determinan las escasas posibilidades de elección.
- Trasladarse a otro país y tratar de integrarse y salir adelante, es un proceso largo y complicado que puede generar altos niveles de estrés, siendo entonces más probable la aparición de diferentes trastornos físicos y psíquicos.

Prácticas tradicionales

- Se dan diferentes prácticas de carácter tradicional muy pautadas culturalmente, que pueden ser dañinas para la salud de los niños y niñas que las sufren. Es difícil conocer la incidencia porque se trata de algo invisible, cuando no oculto, y además muy poco estudiado. Habría que hacer un estudio detallado de todo un elenco de prácticas que se van mencionado en forma fragmentaria y que encubren un amplio espectro, desde la ablación del clítoris hasta la utilización de vasos calientes como ventosas para curar enfermedades. Si bien el derecho a la propia cultura e identidad cultural debe de ser respetado, sobre ellos se encuentran el interés superior del niño y la protección a la vida y su desarrollo. Temática ésta muy amplia y compleja que dejamos para abordar con más profundidad y detenimiento en otro momento.

8.2. Seguridad Social

La seguridad social cumple la importante tarea de proporcionar protección del Estado a niños y adultos frente situaciones de vulnerabilidad. En España tienen derecho a la Seguridad Social, en las mismas

condiciones que los españoles, los extranjeros que residan legalmente en España y desarrollen en el territorio sus actividades, incluidos los menores de edad.

En relación con los irregulares, adultos o niños, sólo tendrán derecho a los servicios y prestaciones sociales básicos, con la excepción de los menores tutelados por la Administración que tendrán derecho a acceder a todos los servicios públicos. La imposibilidad para encontrar un trabajo legal, con contrato y alta en la Seguridad Social, deja fuera del sistema de Seguridad Social, a muchos inmigrantes y a sus familias.

A) *EL DERECHO*

La Constitución Española establece que los poderes públicos mantendrán un régimen público de Seguridad Social para todos los ciudadanos.

La Ley General de Seguridad Social, aprobada por Real Decreto-legislativo 1/1994, de 20 de junio, establece el derecho de los españoles a la Seguridad Social, y establece que estarán comprendidos en el Sistema de Seguridad Social, a efectos de las prestaciones contributivas, sin distinción de sexo, estado civil y profesión, los españoles que residan en España y los extranjeros que residan o se encuentren legalmente en España, siempre que en ambos supuestos, ejerzan sus actividades en territorio nacional. El criterio para determinar el derecho a la Seguridad Social es la residencia y el ejercicio de actividades en España y no la nacionalidad.

La Ley de Extranjería también se ocupa de este particular. En ella se dispone que los extranjeros que reúnan los requisitos previstos en esta ley y las disposiciones que lo desarrollen, tendrán derecho a ejercer una actividad remunerada por cuenta ajena o propia, así como al acceso al Sistema de Seguridad Social, de conformidad con la legislación vigente. Podrán acceder a las prestaciones sociales tanto las generales y básicas como las específicas en las mismas condiciones que los españoles. Además, dice, los extranjeros cualquiera que sea su situación administrativa tienen derecho a los servicios y prestaciones sociales básicas.

En relación con los niños y niñas, la Ley del Menor establece que los menores tutelados por la Administración tienen derecho a todos los servicios públicos. La Ley 6/1995, en el ámbito autonómico madrileño, establece el derecho de los menores de acceder al Sistema Público de Servicios Sociales.

B) *LOS RETOS*

Las cuestiones más relevantes respecto al acceso a las prestaciones de la Seguridad Social tienen que ver con tres aspectos que se entrecruzan: primero, la necesidad de ser residente regular en España para poder solicitar determinadas ayudas; segundo, beneficiar a un niño o niña con las prestaciones de la Seguridad Social quiere decir hacerlo a través de las personas que se responsabilizan de su cuidado; y por último, la inmigración plantea una lógica familiar que se encuentra más allá de la consideración de las fronteras, por lo tanto, cabe preguntarse si los beneficios sociales deberían de reacomodarse a estas circunstancias.

Seguridad Social e inmigrantes irregulares

- Existen algunas prestaciones a las que tan sólo podrán acceder los nacionales españoles o los residentes regulares en la Comunidad Autónoma de Madrid. Ejemplo de ello son la Renta Mínima de Integración, la vivienda protegida, etc.

Protección a través de los adultos que les cuidan

- Los beneficios de la Seguridad Social pueden concederse de manera directa a los niños o bien a través de sus progenitores o personas que les cuidan. Cuando se le deniega una ayuda a un adulto con menores a su cargo, de manera indirecta se les está negando al menor. Ya comentamos en la primera parte de este informe la situación de mujeres con hijos, inmigrantes irregulares y víctimas de violencia de género, que no pueden ser admitidas en las casas de acogida de la administración por ejemplo, o bien de mujeres embarazadas sin residencia legal que han perdido su trabajo y se encuentran sin recursos económicos que les puedan mantener a ellas y a su futuro hijo o hija (55).

La protección social y las fronteras

- La Seguridad Social se plantea desde la protección hacia todo aquello que se encuentra dentro de las fronteras españolas o bien hacia aquello que ha sido objeto de un acuerdo internacional. Muchas familias, tras la inmigración se encuentran divididas, y considerarlas solamente en la medida en la que se encuentran aquí es ocultar parte de su realidad. Para explicarnos mejor pensemos por ejemplo en la protección a las familias numerosas. Para acceder a ella es necesario que todos los miembros de la familia sean residentes regulares y además que existan convenios recíprocos con los países de los cuales proceden. Una madre, con un hijo en España, residente legal, jamás tendrá el reconocimiento de familia numerosa pese a que mantenga también a tres hijas que dejó en origen. O bien, tras la muerte en accidente de trabajo de un trabajador extranjero, sus hijos, si se encuentran en origen, se encontrarán con la dificultad de percibir una pensión del estado para el cual trabajó y cotizó su padre durante varios años.

9. EDUCACIÓN, OCIO Y ACTIVIDADES CULTURALES

9.1. Educación

La educación es uno de los ejes centrales del proceso de socialización e integración de los niños y niñas pertenecientes a minorías étnicas o culturales. Durante el período infantil, es la escuela el principal puente de comunicación existente entre las familias de estos niños (y por lo tanto de la socialización que se les ofrece) y el contexto social en el que se encuentran y en el que posiblemente se desarrollarán.

Llevar a cabo un proceso de escolarización positivo y exitoso es fundamental no sólo para estos niños sino también para el resto de los/las alumnos/as sea cual sea su origen. La escuela es el espacio idóneo para una educación en valores, para un educación en la cultura democrática y en la interculturalidad. Lo que ocurre en los colegios e institutos será determinante para el futuro de la convivencia entre ciudadanos.

La investigación en torno a la educación ha ocupado buena parte de los esfuerzos de los estudiosos de las migraciones, en concreto se han realizado investigaciones sobre la incorporación de hijos e hijas de inmigrantes en la escuela, sobre los modelos posibles de incorporación, la enseñanza de la lengua ve-

(55) Hemos llegado a conocer el caso de una embarazada con deficiencias en su alimentación que requería de suplementos de hierro y vitaminas, a quien se le indicó que comprara dichos suplementos mediante fórmulas homeopáticas que se encontraban fuera de las recetas de la Seguridad Social y que por lo tanto tenían un precio elevado en sus circunstancias y para cuya adquisición los servicios sociales tampoco podían ayudarle.

hicular y otras temáticas. (La Institución del Defensor del Pueblo se encuentra a punto de publicar un trabajo en la fecha en que terminamos este informe).

Parece, sin embargo, que nos encontramos en una fase de reacción ante la aparición de alumnos extranjeros frente a la planificación de futuro que sería deseable. El camino por recorrer es largo y complicado, la innovación es necesaria al igual que lo es el aprendizaje de los errores y aciertos que se vayan cometiendo. Posiblemente, el ámbito educativo sea el que más y mayores esfuerzos va a requerir en un futuro para poder brindar una educación de calidad.

A) *EL DERECHO*

El derecho de todo niño a la educación primaria obligatoria y gratuita es reconocido por todos los estados firmantes de la Convención de Derechos del Niño. La educación debe ir orientada a desarrollar la personalidad y las capacidades del niño y deberán promoverse todas aquellas medidas que puedan garantizar el ejercicio de este derecho por cualquier niño en condiciones de igualdad de oportunidades.

La Constitución Española reconoce el derecho de todos a la educación como uno de los derechos fundamentales. En la Ley del Menor se hace mención expresa al derecho a la educación por parte de los menores extranjeros y lo mismo hace la Ley de Extranjería mediante el reconocimiento de este derecho a todos los extranjeros menores de 18 años, comprendiendo el acceso a una enseñanza básica, gratuita y obligatoria, la obtención de la titulación académica correspondiente y el acceso al sistema público de becas y ayudas. Respecto a la educación de carácter no obligatorio establece que sólo los extranjeros residentes tendrán derecho a la misma en igualdad de condiciones que los españoles.

Por tanto, podría interpretarse que en relación a la educación no obligatoria existe una contradicción con el artículo 28 de CNUDN, ya que éste establece que los Estados tienen la obligación de hacer accesible a todos la enseñanza superior sobre la base de la capacidad del niño y no a su situación administrativa.

B) *LOS RETOS*

En este estudio no hemos pretendido realizar una exploración exhaustiva sobre la escolarización de los menores de origen extranjero, tan solo hemos recogido los aspectos, que a juicio de los entrevistados (tres de ellos funcionarios de la Consejería de Educación, cuatro en ONGs dedicadas a la educación de minorías, y once profesionales con relación indirecta) suponen una mayor dificultad para el reconocimiento y ejercicio de la educación en igualdad de condiciones.

Cuestiones "de Ley"

- En la legislación nacional se reconoce expresamente la educación obligatoria y gratuita para todos los menores de edad, así como el acceso al sistema de ayudas y becas, sin embargo, en la Convención se insta a facilitar el acceso a la educación superior, sobre la base de la capacidad del niño, y a hacer posible que todos los niños tengan acceso a ella. Actualmente, tan solo los menores extranjeros que dispongan de un permiso de residencia podrán acceder libre y completamente a este tipo de educación ya que en la formación profesional, al requerirles el permiso de trabajo, muchos de estos jóvenes no podrán optar por continuar con su formación.

- Para la expedición de titulación oficial (por ejemplo, al finalizar la obligatoria) se exige, según el Reglamento de Extranjería, que el menor aporte el número de Identificación de Extranjero (NIE,) que tan solo los residentes documentados poseen.

Determinación del nivel educativo

- Existe un vacío legal respecto a los niveles de incorporación de alumnos que vienen de otros sistemas educativos, resolviéndose en la práctica mediante criterios basados en la edad del niño, lo cual conduce en ocasiones a un desfase que sitúa a los menores extranjeros en situación de desventaja respecto a sus compañeros, máxime cuando desconocen la lengua vehicular.

Desigualdad de condiciones

- A simple vista, expresó una de las entrevistadas, lo que se observa en la escuela es que los menores extranjeros se encuentran en una situación de desigualdad, tanto por las diferencias de nivel educativo, en comparación con los autóctonos, como en las dificultades de idioma.

Estas desigualdades son tanto más patentes y difíciles de superar cuanto mayor sea el niño o niña. Los programas de educación compensatoria se han implantado desde hace algunos años y recientemente se han abierto las llamadas "aulas puente", sin embargo, hemos recibido quejas tanto por la escasez de medios como por el inadecuado planteamiento de la compensatoria y por las dudas que suscitan las aulas puente en tanto que puedan colaborar a un mayor aislamiento de los extranjeros. Lo que a todos los profesionales les quedaba claro ha sido que las desigualdades existen y que todavía no hay medios para ayudar a estos chicos y chicas para incorporarse en el sistema educativo satisfactoriamente.

Absentismo escolar

- Siendo éste un problema que preocupa por lo que afecta al conjunto de la población infanto-juvenil, en la entrevistas apareció como una situación que afecta o puede afectar en mayor medida y con peores consecuencias a los extranjeros. Parecer ser que se puede dar una alta incidencia del absentismo en los niños y niñas de origen extranjero sobre todo cuando deben incorporarse al sistema escolar en plena adolescencia.

La desvinculación de la formación aparece como altamente probable cuando no se adecúan los niveles de incorporación con las capacidades y conocimientos que traen estos chicos de origen; el desconocimiento de idioma y las dificultades de algunas familias para salir adelante económicamente, junto con la alta movilidad de los recién llegados agravan aún más los riesgos. Dos de los consultados llegaron incluso a apuntar como una de las razones del absentismo de los extranjeros la escasa motivación para la escolarización que muestra algunos institutos, es decir, que creen que los profesionales y el sistema a veces, no se implica suficientemente para evitar que se produzca la desvinculación del colegio por parte de estos menores.

Otra de las cuestiones que preocupaban a dos de los vinculados a la mediación social es el absentismo o más bien, la no escolarización de niñas adolescentes. Parece que este problema no es frecuente pero apuntaban hacia la posibilidad de que se diera con mayor frecuencia en el futuro de no buscar medios que lo imposibiliten. Insistieron en que conocen varios casos de niñas no escolarizadas que permanecen la mayor parte día en casa.

Los problemas más acuciantes

- Todos los entrevistados relacionados con la educación se han manifestado de acuerdo en que las problemáticas más importantes existentes en materia educativa tienen que ver con:

a) el desigual reparto de alumnos extranjeros entre unos y otros colegios e institutos;

b) a escasez de medios profesionales, de aulas, materiales y de apoyo para superar el reto que supone incorporar a alumnos extranjeros;

c) la falta de claridad sobre el modelo de incorporación de minorías que desea el estado;

d) la escasa preparación específica de los profesionales de la educación para hacer frente a la multiculturalidad en el aula;

e) la difícil vinculación de las familias al proceso de enseñanza;

f) existencia de otros problemas sociales (ligados a las situaciones de vida de los inmigrantes) que afectan profundamente al funcionamiento de la escuela y a la capacidad de seguir el curso escolar por parte de los menores;

g) el olvido continuado de la necesidad de trabajar con el alumnado autóctono para lograr la integración plena de los nuevos y viejos alumnos;

h) la falta de apoyo a los recién incorporados para que puedan seguir el curso escolar en las mismas condiciones que sus compañeros.

9.2. Ocio y actividades culturales

La necesidad de juego y descanso puede ser fácilmente satisfecha en el espacio de la vida privada de los menores y sus familias. La participación plena de los niños extranjeros en los espacios públicos de ocio y tiempo libre y en actividades culturales adquiere especial importancia para iniciar o consolidar el proceso de integración.

A) *EL DERECHO*

El niño tiene derecho al descanso, al esparcimiento, al juego y a participar en las actividades artísticas y culturales y los estados deberán propiciar oportunidades para que todos los niños y niñas puedan, en condiciones de igualdad, incorporarse a la vida cultural, recreativa y de esparcimiento.

B) *LOS RETOS*

Hoy por hoy, son escasas las circunstancias por las que los niños y niñas extranjeros puedan no llegar a disfrutar de actividades y juegos o de espacios culturales. El desconocimiento de la existencia de dichas posibilidades, la motivación de las familias o dificultades de idioma son los principales handicap que pueden encontrar cuando no existe coste para las mismas. Tan sólo se nos han mencionado dos tipos de situaciones por las que los menores extranjeros no pueden disfrutar de algunos espacios de tiempo libre.

- Los indocumentados no pueden federarse en actividades deportivas, por lo tanto, no pueden inscribirse en ligas federadas o en algunas escuelas deportivas.

- En ocasiones, los extranjeros indocumentados no han podido asistir a actividades con salidas fuera del hogar (campamentos) por no poder formalizar los seguros privados necesarios para ello.

9.3. Respeto a las minorías

- Lengua, Cultura y Religión

Es derecho de los niños que pertenecen a minorías o poblaciones indígenas tener su propia vida cultural, practicar su propia religión y emplear su propio idioma.

Todo ello se traduce en la obligación de los Estados de no interferir en el libre ejercicio de los derechos de las minorías, entendido como el derecho a existir y a preservar su identidad, y a tomar medidas para que efectivamente puedan utilizar su lengua, practicar su religión y cumplir sus usos y tradiciones de raíz étnica, en condiciones de igualdad con el ejercicio que de esos mismos derechos hacen los demás ciudadanos miembros de la mayoría.

10. SITUACIONES ESPECIALES DE PROTECCIÓN

10.1. Malos tratos

Los niños y las niñas son sujetos de especial vulnerabilidad frente al maltrato en todas sus formas y ejercidos tanto en el espacio doméstico como en otros espacios públicos. Por lo tanto, para evitar que se produzcan situaciones de maltrato, es necesario que el Estado y la sociedad en su conjunto tomen medidas que garanticen que los menores edad se encuentran protegidos de ser tratados de manera incorrecta o perjudicial.

El buen y el mal trato forman parte de la misma línea continua en la que circulan multitud de factores que inciden en que un niño sea mejor o peor cuidado, más o menos considerado, o se encuentre protegido o desprotegido. El camino para amparar a los menores frente a todas las formas de maltrato debería de ir no solo por la atención a todas aquellas situaciones de maltrato sino también por la línea de promover el mejor trato posible a toda la infancia y la adolescencia.

Con relación a los menores de origen extranjero queremos prestar especial atención a todos aquellos factores que, a juicio de nuestros entrevistados y de nuestra propia reflexión, suponen un riesgo mayor para que reciban un trato incorrecto y aquellas cuestiones que favorecerán un trato más adecuado.

A) *EL DERECHO*

La Convención de Derechos del Niño obliga a los Estados Parte a proteger a los niños contra toda forma de maltrato, ya sea físico o mental, descuido o trato negligente incluida cualquier forma de explotación o abuso sexual, tomando todas las medidas administrativas, sociales y educativas apropiadas.

La Ley 6/1995 de la Comunidad de Madrid, dedica su artículo 44 a la atención ante los malos tratos. Establece que los menores que sufran malos tratos físicos o psíquicos, ya sea dentro de su familia, de una institución o en cualquier otro ámbito, recibirán protección especial de carácter sanitario, asistencial y cautelar urgente. Además de proteger socialmente a los niños y niñas frente a los malos tratos, existe en nuestro ordenamiento protección penal frente a ellos. Por último, se insta a toda la ciudadanía a partici-

par en la protección de los menores estableciendo legalmente la obligación de denunciar las situaciones de riesgo o desamparo de un niño o niña de las que se tenga conocimiento.

B) *LOS RETOS*

Es frecuente la pregunta de si los menores de origen extranjero son mejor o peor tratados o si la incidencia del maltrato infantil es menor o mayor que en el conjunto de la población infantil. Tan solo mediante un estudio monográfico y exhaustivo podríamos concluir en uno u otro sentido y no ha sido este el propósito del estudio. Sí parece relevante, en cambio, recoger aquella información en torno al maltrato infantil que afloró en las entrevistas bien por suponer formas de maltrato infantil ligadas a pautas culturales, bien porque afectan sobre todo, o exclusivamente, a los hijos de inmigrantes.

Sobre el maltrato físico

- Los entrevistados no nos han relatado casos de maltrato físico derivados de las condiciones de la emigración o por motivos culturales. Sin embargo, en encuentros anteriores con profesionales de la salud se nos mostró cómo ciertas prácticas (ablación del clítoris, insertar alfileres o ventosas realizadas con vasos calientes) son formas de maltrato directamente relacionadas con prácticas culturales pero que en todo caso no se da una incidencia significativa del mismo en términos cuantitativos.

Factores de invisibilización

- En la inmigración y sobre todo la irregular, las situaciones de maltrato a los menores pueden ser "invisibilizadas", debido a la débil red social en determinados casos, a que algunos de estos niños pueden "no encontrarse" legal o administrativamente en este territorio o a la dificultad o miedo a acceder a las instituciones públicas, incluso a los hospitales.

Sobre el maltrato psicológico

- De las entrevistas se desprendió no tanto el que se puede dar en las propias familias sino el derivado del racismo, de la discriminación y de la escasa aceptación del inmigrante. Una de las entrevistadas del ámbito educativo adjetivó la relación de la sociedad de acogida hacia los hijos e hijas de inmigrantes como de "violencia estructural".
- Algunos de los entrevistados, especialmente aquellos que trabajan en relación directa con programas de integración de menores extranjeros, insistieron en que un trato correcto por parte del Estado debería empezar por abrir las puertas a estos niños y niñas para poder acceder a su seguridad jurídica e igualdad real frente a los españoles. Cualquier proceso de integración, explicaron, debe de iniciarse por el proceso de regularización de la situación de estos menores en España. Cualquier impedimento en este sentido conduce a consecuencias de carácter social, educativo y personal que deberían de evitarse.

10.2. Trabajo infantil

Es obligación del Estado proteger al niño contra el desempeño de cualquier trabajo nocivo para su salud, educación o desarrollo, así como fijar edades mínimas de admisión al empleo y reglamentar las condiciones del mismo. En España la explotación laboral de menores, es decir, el trabajo de menores de 16 años o de adolescentes entre 16 y 17 años pero sin las condiciones que reglamentariamente se han establecido, constituye un problema residual o puntual, focalizado en ciertos ambientes.

Al aproximarnos a la existencia del trabajo infantil entre los niños extranjeros encontramos una serie de circunstancias específicas que pueden propiciar que algunos de estos niños y niñas se inicien en edades tempranas en el mundo del trabajo o mantengan una sobrecarga de responsabilidades familiares: son niños y niñas que permanecen inmersos entre dos mundos, el de origen y el receptor, marcados por una diferenciación en cuanto a lengua, cultura, pautas de socialización, relaciones familiares, estabilidad jurídica, etc.

Además, si atendemos a las consecuencias que la realización de actividades económicas podrían tener sobre esta población nos encontramos ante una doble dificultad para un correcto desarrollo e integración: por ser extranjeros y por trabajar. Sin duda, el esfuerzo que supone trabajar en edades tempranas impedirá que estos niños y niñas puedan seguir un proceso de educación correcto que les facilite su integración en la sociedad en la que viven además de imposibilitarles la creación de su propia red de relaciones.

A) *EL DERECHO*

El ordenamiento español fija como edad mínima para trabajar los 16 años de edad, lo que se hace coincidir con la edad de finalización del período de escolarización obligatoria. Con esta prohibición se trata de garantizar un adecuado desarrollo físico y psicológico del menor y procurar su formación.

Cuando el menor tiene más de 16 años se le permite trabajar pero no se le equipara totalmente con el trabajador adulto o mayor de edad. Con el objeto de garantizar su normal desarrollo, surgen limitaciones atendiendo a la naturaleza del servicio, prohibiéndose determinados trabajos o sectores de actividad, o estableciéndose condiciones de trabajo específicas (horarios, jornada, modalidades contractuales...).

La Ley de Extranjería reconoce el derecho al trabajo únicamente a los extranjeros residentes legalmente en España. Para la realización de cualquier actividad laboral o profesional, por cuenta propia o ajena, habrá de obtenerse la correspondiente autorización para trabajar. Los extranjeros mayores de 16 años para ejercer cualquier actividad lucrativa, laboral o profesional, deberán obtener, además del permiso de residencia o autorización de estancia, una autorización administrativa para trabajar.

B) *LOS RETOS*

Nos centraremos en dos ejes: la necesidad de articular procedimientos y estrategias que permitan reducir al mínimo el riesgo de explotación laboral de los menores de origen extranjero bajo aquellas circunstancias que les acompañan por formar parte de un proceso migratorio; y segundo, en la regulación de acceso al empleo para los adolescentes de entre 16 y 17 años, para que, de incorporarse al trabajo, lo hagan bajo el máximo respeto de sus derechos.

a. ***Riesgos de que sean explotados laboralmente***

Existen factores de riesgo comunes a toda la población infantil que englobamos en el desempleo o precariedad laboral de los padres, la situación económica de la familia, la respuesta que la escuela da a las necesidades de la infancia y adolescencia, el consumismo, etc.

Además existe otra serie de factores específicos que afectan de mayor manera o exclusivamente a los hijos e hijas de inmigrantes:

- La realidad personal y social que viven se encuentra fuertemente ligada a la de sus progenitores; posiblemente son ellos y solo ellos las referencias de adultos que poseen especialmente en las pri-

meras fases de asentamiento. Procesos de reunificación familiar fallidos, pérdida de permiso de residencia de los progenitores o el desempleo de los padres afectan directamente a estos niños, a quienes se les adjudica el estatuto de "ilegales" ante la pérdida del permiso de sus progenitores menoscabando de esta forma el pleno ejercicio de sus derechos.

- Del "mito del retorno" (intención de volver al país de origen) se ha pasado al "proyecto de vida" (intención de quedarse en el país receptor). La vida de los inmigrantes se organiza en base a un proyecto de permanencia en el país receptor. Se ha constatado que dentro del proyecto migratorio de unos padres no existe el horizonte predeterminado de traer a sus hijos a trabajar a España, pero situaciones de "paso atrás", de "marginación sobrevenida", etc., pueden propiciar la entrada de estos jóvenes en el ámbito laboral, familiar o no familiar, remunerado o no remunerado.
- Funcionamiento inadecuado de la red de vínculos o inexistencia de la misma en los ámbitos familiar, social o institucional.
- La escuela se encuentra todavía en período de adaptación y cambio para atender las necesidades de este colectivo; frecuentemente se producen procesos fallidos de integración en el mundo escolar sobre todo de preadolescentes que terminan abandonando la escuela y ven en el trabajo su próxima salida.
- La valoración culturalmente diferenciada del trabajo infantil por algunas comunidades en las cuales aún se cree que el trabajo es una de las formas más eficaces de enseñanza para los niños, y especialmente para las niñas tomando como ejemplo el trabajo doméstico y/o el cuidado de menores (de los cuales se hacen cargo para posibilitar el trabajo de los adultos fuera del hogar).

b. ***Regulación de acceso al trabajo para los niños de 16 y 17 años***

- Las dificultades derivadas del procedimiento estipulado en la LOLYDE para la solicitud de permisos de residencia y trabajo para los menores extranjeros entre 16 y 18 años, puede desembocar en el acceso al trabajo de muchos de estos jóvenes al margen de la legislación laboral (sin las obligaciones derivadas de una relación contractual con el empleador) suponiendo en múltiples ocasiones un factor de riesgo de explotación laboral de menores de edad.

10.3. Drogas

La protección frente al tráfico y uso de estupefacientes y sustancias psicotrópicas comprende dos ámbitos diferenciados. Por un lado, trata de evitar entre los menores de edad el consumo y uso de estas sustancias que tienen importantes consecuencias negativas sobre su salud y desarrollo, y por otro trata de evitar su explotación en la elaboración o tráfico de las mismas, que supone una forma de "explotación infantil" y que además en nuestro ordenamiento supone un delito contra la salud pública y los convierte, por tanto, en menores infractores.

El consumo de drogas en la adolescencia es uno de los fenómenos que recoge la preocupación de un amplio sector de la sociedad en la actualidad, especialmente el consumo de alcohol y drogas de diseño como una forma de ocio entre los jóvenes. En referencia a los menores de origen extranjero, además de que participen o no del consumo como el resto de los adolescentes, debemos referirnos a la inhalación de pegamento y vinculación al tráfico de hachís entre algunos de los menores magrebíes no acompañados que residen en la Comunidad de Madrid.

A) *EL DERECHO*

La obligación de los Estados Parte de proteger al niño del tráfico y uso de estas sustancias viene establecida en la CNUDN y en nuestro ordenamiento la protección es fundamentalmente penal para ambos aspectos. Por un lado, se tipifica como delito el cultivo, elaboración y tráfico de drogas, pudiendo ser también los menores responsables de ellos, conforme a la Ley Orgánica Reguladora de Responsabilidad Penal de los Menores (LORPM), y por otro se agravan las penas previstas para aquellos que faciliten las drogas a menores de edad o las introduzcan en centros docentes o asistenciales y se castiga con mayor rigor la incitación al consumo de los menores y la utilización de los mismos para la comisión de estos delitos.

B) *LOS RETOS*

- Tres de los profesionales de la administración y uno de los mediadores nos mostraron su preocupación por el consumo de pegamento entre algunos de los menores marroquíes que llegaron solos a la Comunidad de Madrid. Por un lado destacaron que el uso del pegamento como droga ha resurgido a partir de la utilización del mismo por parte de estos menores y por otro, no parecen existir programas específicos de deshabituación y tratamiento. Afecta a un número reducido de estos chicos pero entre los que lo inhalan, el nivel de dependencia parece ser elevado, sus consecuencias graves y las medidas de deshabituación poco efectivas cuando no vienen acompañadas de un programa de integración social adecuado.
- Por otro lado, algunos de estos menores, por su especial vulnerabilidad ya que se encuentran solos, sin familia, con necesidad de conseguir medios de subsistencia, sin documentación ni esperanzas de obtenerla, en situación irregular lo que les imposibilita acceder al mercado laboral, son llamados y en ocasiones reclutados para el tráfico de drogas, en especial el hachís, lo que los convierte además en menores infractores y responsables penales.

10.4. Explotación sexual

Por explotación sexual y abusos sexuales se entiende dos cosas diferenciadas. La explotación sexual supone la utilización de niños o niñas en actividades de contenido sexual, a través de la que se persigue además de la satisfacción del deseo sexual un fin lucrativo. El abuso sexual debe entenderse como una forma de maltrato y aunque no tenga como fin el lucro implica la participación de los menores en relaciones sexuales en contra de su voluntad o sin su consentimiento.

El crecimiento de las redes de prostitución que involucran a mujeres de otras nacionalidades implica la posibilidad de la explotación sexual de niñas extranjeras en España.

A) *EL DERECHO*

La normativa de derechos de la infancia establece la obligación de los Estados Parte de proteger a todos los niños de todas las formas de explotación y abuso sexuales, contemplando como tal la incitación. La explotación de los mismos en la prostitución y en espectáculos o materiales pornográficos se considera también como maltrato.

La protección de nuestro ordenamiento es fundamentalmente penal y fue ampliada considerablemente por la Ley 11/1999, de 30 de abril, de modificación del Libro II del Código Penal, que supuso

una ampliación de las figuras delictivas previstas en el mismo en relación a la explotación sexual de los menores. Se tipifica como delito la conducta de inducir, promover, favorecer o facilitar la prostitución de una persona menor de edad, así como favorecer la entrada, estancia o salida del territorio nacional de personas con el propósito de su explotación sexual, lo que implica castigar el tráfico internacional de personas cuando ésta persigue fines de explotación sexual. Asimismo se establece como delito la utilización de los menores con fines pornográficos o en espectáculos exhibicionistas.

B) *LOS RETOS*

Sobre redes de prostitución

- Uno de los mediadores entrevistados dijo tener constancia de la existencia de redes de prostitución que actúan en la Comunidad de Madrid que utilizan a chicas menores de edad, especialmente de origen subsahariano y de Europa del Este. Ello implica además otros problemas añadidos como es el aumento de embarazos no deseados. Parece que las propias mafias instan a las niñas a declarar su mayoría de edad y ofrecer datos falsos sobre su identidad, lo cual complica su detección y seguimiento. El miedo a las denuncias por parte de estas menores tiene que ver no solo con el riesgo de ser localizadas por los proxenetas, supuestamente sus familias en origen también pueden ser amenazadas.

10.5. Tráfico, trata y venta de niños

Ningún niño o niña debe de ser trasladado de manera ilícita ni vendido bajo ninguna circunstancia. Ninguno de los entrevistados se ha referido a casos concretos de tráfico o venta de niños, pero dos de ellos manifestaron su disgusto por el tratamiento que se ha realizado en los medios de comunicación sobre las bodas concertadas de niñas musulmanas, presentando esta cuestión como una venta de niñas. Este tipo de información ha causado cierta alarma social y la creación y consolidación de estereotipos sobre las mujeres y las familias árabes.

11. MENORES INFRACTORES

11.1. Administración de justicia y privación de libertad

También los menores que han cometido delitos se encuentran bajo el amparo de la legislación en materia de protección. Es fundamental garantizar que todos los niños o niñas que hayan cometido una infracción reciban un trato correcto acorde a su dignidad como seres humanos y que, en todos los procesos se garantice el máximo respeto a todos sus derechos y que, cualquier medida que se tome, tenga carácter educativo e integrador.

A) *EL DERECHO*

La Ley Orgánica Reguladora de Responsabilidad Penal de los Menores (LORPM) nació como respuesta a la previsión normativa del Código Penal de regular la responsabilidad de los menores de edad y para garantizar el cumplimiento de las garantías previstas en nuestra Constitución. Supone, por primera vez en nuestro país, una regulación completa sobre los menores infractores, que abarca tanto el derecho sustantivo como el procesal.

Se trata de responder con ello a la necesidad de dar un tratamiento a estos menores diferente al de los adultos que cometen delitos, en razón de su edad y momento evolutivo, de promover su reintegración y de respetar las garantías establecidas por la propia Convención de Derechos del Niño. Además adopta las medidas a las que obliga la CNUDN, al establecer la edad mínima para exigir responsabilidad penal a los 14 años (antes era a los 12), por debajo de la cual remite a las normas civiles de protección de menores, y la adopción de medidas sin recurrir a los procedimientos judiciales al estar presentes en el proceso los principios de oportunidad e intervención mínima.

Con relación a la privación de la libertad, el artículo 37 de CNUDN establece una serie de garantías y principios para los menores que son privados de su libertad. Ésta debe llevarse a cabo de conformidad con la ley y como último recurso y por el período más breve posible, de forma separada de los adultos, teniendo en cuenta sus necesidades, sin privarle del contacto con su familia y se le brindará la asistencia jurídica y de otra índole adecuada. A todos ellos se adecua la LORPM, cuya finalidad es educativa aunque su carácter sea formalmente penal, y que establece medidas específicas para los menores distintas tanto en su naturaleza como en su contenido a las penas impuestas a los adultos por los mismos hechos delictivos.

B) *LOS RETOS*

Garantía del derecho de defensa

- Respecto a los menores de origen extranjero, es necesario garantizar el derecho de defensa de estos menores a través del acompañamiento de los mismos por un intérprete, en el caso de desconocimiento del idioma, y de un mediador intercultural que podría facilitar la comprensión de pautas culturales por parte de los profesionales de justicia de menores . Esta necesidad nos ha sido transmita por muchos de los profesionales entrevistados, que relatan casos de malentendidos de tipo cultural ante los tribunales de justicia.

Los motivos de la delincuencia del menor extranjero

- Hay que hacer referencia a los motivos por los que estos menores delinquen. Su imposibilidad de acceder al mercado laboral (por no tener 16 años, carecer de documentación, estar en situación irregular), la insuficiencia de medios económicos de sus familias o la propia, si se trata de menores no acompañados, y la finalidad de su proyecto migratorio de trabajar para obtener ingresos para enviar remesas a sus países de origen, son algunos de los motivos que los profesionales apuntan como causa de la delincuencia de estos menores. Se trata de factores estructurales, sociales y económicos, y no de pautas culturales.
- Una de las juristas consultadas nos trasmitió su desconcierto al encontrar casos de chicos, que encontrándose solos en el país no habían sido tutelados por la administración, y tras haber cometido un delito, han sido ingresados en un centro de reforma de la Comunidad, iniciándose, en su caso, la tutela una vez que han salido del centro.

TERCERA PARTE. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

12. SÍNTESIS DE RESULTADOS

A continuación recogemos las principales conclusiones que hemos podido extraer a partir del estudio. Trataremos en ellas de exponer problemáticas de carácter general, es decir, las principales dificulta-

des que encontramos para una adecuada integración de la infancia y adolescencia de origen extranjero en cualquiera de los ámbitos de socialización de los que participa el menor. Cualquier interpretación de las mismas deberá hacerse a la luz del planteamiento teórico realizado en la primera parte del informe del estudio (Primera Parte, capítulos II y III)

Pasamos a continuación a esbozar las principales conclusiones:

1. Como en otras Comunidades Autónomas, pero en forma especialmente intensa, el fenómeno de la inmigración extranjera está suponiendo en la Comunidad de Madrid un proceso de diversificación sociocultural creciente de su población en general y de su población infantil en particular. **El número total de niños y adolescentes de origen extranjero en la Comunidad de Madrid se encuentra en constante aumento en los últimos años.** Sin embargo, hay una enorme dificultad a la hora de estimar con precisión el volumen de esta población infantil, dado que las fuentes son escasas, no coinciden los tramos de edad entre ellas y en ninguna de ellas se registra el número total.

No obstante, a partir de varias fuentes (sobre todo los padrones municipales y la población escolarizada) y de distintos cálculos, **la estimación elaborada en el estudio cifra el número de niños y adolescentes extranjeros en la Comunidad de Madrid entre 95.000 y 105.000 a fecha de 1 de julio de 2002.** En esta estimación se incluye a todos aquellos menores de 0 a 17 años de nacionalidad extranjera, pero no están incluidos aquellos hijos de extranjeros que tienen nacionalidad española.

A partir de los datos de población escolarizada, sabemos que las principales procedencias de estos niños son: Ecuador, Marruecos, Colombia, República Dominicana, Polonia, Rumania, China, Francia y Argentina.

Un dato de especial relevancia es que, en diciembre de 2001, **al menos un 37 % de estos menores no tenían permiso de residencia, lo cual les puede conducir a una situación de precariedad jurídica especialmente al llegar a la adolescencia.** Este dato está deducido a partir del contraste entre la información sobre menores de 0 a 17 años con permiso de residencia del Anuario Estadístico de Extranjería de la Delegación de Gobierno a 31.12.2001 (33.674 niños y niñas) y el recuento de alumnos extranjeros menores de edad para el curso 2001-2002 ofrecido por la Consejería de Educación (53.431 niños y niñas).

2. En este momento (diciembre de 2002) podemos decir que, **por lo general, los derechos de los niños y niñas de origen extranjero son tenidos en cuenta y respetados en un grado similar a como se viene haciendo con los niños autóctonos.** Son considerados como cualquier otro niño y niña independientemente de su origen, pertenencia cultural, o cualquier otra consideración. **Sin embargo, en los últimos años comienzan a perfilarse "problemas" que tienen que ver con:**

— El creciente racismo y xenofobia. La discriminación y su legitimación oculta.

— La incipiente adaptación de prácticas de intervención a la realidad de estos menores.

— La precariedad jurídica de muchos de estos menores al ser residentes indocumentados.

— La escasa existencia de políticas de infancia que atiendan a la especificidad de estos niños/niñas y adolescentes.

— La falta de coordinación entre administraciones.

— La puesta en marcha de programas de prevención de situaciones sociales de desfavorecimiento a medio y largo plazo y que tengan que ver con factores de riesgo ligados directamente a la inmigración y/o minorías étnicas.

— La escasez de estudios sobre la socialización de los menores de origen extranjero que permitan planificar adecuadamente las políticas sociales.

— La invisibilidad de parte de este colectivo por motivos dobles: como infancia y por su vinculación al mundo de la inmigración.

— La escasez de o falta de concordancia entre los registros de población y sociales y educativos en relación con los menores de origen extranjero

3. Como punto de partida y contexto general, observamos que **no existe una política clara y adecuada de integración de los inmigrantes** en la sociedad de acogida lo cual, sin duda repercute en el bienestar de los niños y niñas de origen extranjero que residen en España, a partir de un proceso de migración familiar. **No se cuenta tampoco con políticas de atención a la infancia que valores adecuada y suficientemente la especificidad de los hijos e hijas de inmigrantes,** que orienten la intervención a medio y largo plazo en vez de utilizar la estrategia de "apagafuegos". Ejemplo de ello son la génesis de actividades y espacios de trabajo destinados únicamente hacia los hijos e hijas de inmigrantes, que aún manteniendo los importantes objetivos de brindarles lugares de apoyo escolar, de conocimiento de la sociedad de acogida o de ocio y tiempo libre, mantienen el riesgo de consolidarse como lugares en los cuales se da la creación de "guetos juveniles", falta de integración y relación entre iguales sea cual sea el origen y rechazo por parte de la población autóctona.

Otro ejemplo de la "improvisación" que ha surgido a partir de la investigación, es la atención a los criterios de adjudicación de becas de material escolar que concede la Consejería de Educación, que tratando de que éstas lleguen a los más desfavorecidos, en su regulación recoge la concesión automática a los hijos de inmigrantes, lo cual está generando rechazo a los inmigrantes por parte de la población autóctona.

Incluimos aquí la inexistencia de registros estadísticos orientados a obtener con precisión el perfil de los menores de origen extranjero residentes en la CAM, la escasez de estudios realizados para conocer las condiciones de vida de estos menores, la existencia de indicadores de bienestar social que se adecúen a lo específico de estos chicos y chicas, etc.

4. **Existe un vacío normativo y reglamentario que especifique los diferentes procedimientos que deben llevarse a cabo cuando se atiende a niños y niñas extranjeros.** En varias ocasiones los entrevistados han señalado que no existe claridad sobre la manera de proceder en cuestiones tales como:

a) la documentación que se ha de aportar para diferentes trámites administrativos (empadronamiento por ejemplo);

b) criterios para decidir sobre la adjudicación de beneficios sociales (plazas escolares financiadas por el estado, incorporación a talleres de garantía social, ayudas a minusvalías, certificaciones de estudios oficiales, registro civil e inscripciones de nacimiento, etc);

c) y en lo referente a tratamiento de la diversidad cultural, religiosa y lingüística en la escuela y otros espacios públicos, en los cuales se aprecia la falta de normativa específica dejando a discreción

de los profesionales la interpretación del derechos de los menores relativos a la manifestación de la lengua y cultura de origen.

5. Podrían **articularse mejores mecanismos de colaboración entre profesionales** que desarrollan su trabajo en el campo de la intervención social y educativa. Tal vez sea ésta una cuestión que afecta al conjunto de los menores de edad, pero quisiéramos incidir sobre ello porque en el caso de los extranjeros la necesidad de colaboración entre por ejemplo, asesores jurídicos en materia de extranjería para la tramitación de su documentación y profesionales del sistema educativo (referencia a la problemática de los Talleres de Garantía Social).

6. En este mismo sentido, es **fundamental la colaboración y coordinación de los diferentes estamentos de la administración,** la estatal, la autonómica y la local ya que cada una de ellas ostenta competencias que se encuentran directamente relacionadas con la integración de los menores de origen extranjero. Es imposible facilitar un proceso de integración exitoso con el mínimo sufrimiento cuando se parcelan diferentes competencias y no se da una buena coordinación entre ellas. Sería ideal que se desarrollaran planes de inmigración o de infancia coordinados entre las diferentes administraciones.

La situación de los menores extranjeros en situación de desamparo es un claro ejemplo de la descoordinación institucional, o bien la contradicción entre los planes municipales de integración y el tratamiento que se les da a los menores de edad cuando solicitan a la Delegación de Gobierno la tramitación de sus permisos (incierta, de larga duración, con posibilidades de denegación).

Por otra parte, hemos observado que cuando esa coordinación interadministrativa se produce, los resultados son mucho mejores y el grado de éxito es considerablemente mayor.

7. **Las problemáticas de desarrollo, socialización e integración se incrementan y vuelven más complejas a medida que los niños y niñas crecen.** En las entrevistas realizadas han aparecido informaciones y valoraciones que manifiestan las dificultades de socialización e integración a medida que las niñas y niños crecen:

a) el impacto de la discriminación es mayor,

b) la percepción propia y de los demás es cada vez más confusa,

c) encuentran trabas cada vez mayores para alcanzar su autonomía,

d) el conflicto generacional se fusiona con mayor fuerza con el conflicto propio de la socialización diferenciada entre dos patrones culturales.

8. **Desde las instituciones y desde el conjunto de los profesionales de la intervención social, todavía no se ha tomado conciencia de las problemáticas específicas que presentan estos niños y niñas** y de cómo es necesario readaptar la intervención que realizan todos los agentes sociales para adecuarse a las características propias de los menores de origen extranjero. Enumeramos a continuación su especificidad que sin duda, presenta importantes implicaciones para la integración del menor y para su atención institucional:

a) influencia del proceso y trayectoria migratoria,

b) documentación como requisito imprescindible para la integración social y el desarrollo psicosocial,

c) problemáticas familiares vinculadas a los procesos de reagrupación familiar, condiciones de vida, etc.

d) patente rechazo por parte de la sociedad que les recibe,

e) universalización y cronificación de su calificativo y tratamiento como inmigrantes o segunda generación de inmigrantes (cuando en muchos casos son españoles o lo serán o bien la experiencia migratoria de anteriores generaciones les queda ya muy lejana),

f) su doble socialización que supone una complejidad mayor a la hora de elaborar la identidad propia y de manifestarla.

9. **Es necesario incorporar a la comprensión de los derechos del niño un marco que atienda a cuestiones tales como igualdad y diferencia,** principios esenciales del pluralismo cultural y la interculturalidad, y no sólo en términos conceptuales sino en términos prácticos sobre cómo abordarlo.

10. Cuando hablamos del **bienestar infantil** sabemos que la situación familiar (clase social, habitabilidad, educación, relaciones familiares, etc) repercute sobre la situación y posibilidades de desarrollo de los menores de edad. En el caso de los menores de origen extranjero debemos además tener en cuenta e incorporar **otros factores** que se encuentran en estrecha relación con la facilidad o dificultad con la que afrontan su socialización desde el entorno familiar: el proceso migratorio y reunificación familiar, la situación jurídico-administrativa de los progenitores.

11. **El estado jurídico administrativo de los padres respecto a su residencia en territorio español pasa automáticamente a sus hijos e hijas.** La situación jurídico administrativa, es decir, si son o no residentes documentados en España se convierte en un factor altamente explicativo de la facilidad o dificultad que encuentran en su integración. Ser residentes legales depende en su mayoría del estatuto jurídico-administrativo que al respecto posean sus padres, los hijos e hijas de un indocumentado, según la legislación en materia de extranjería se encontrarán casi con seguridad en una situación jurídica de indocumentación. Para valorar la relevancia que esto tiene basta decir que coloquialmente son llamados "niños ilegales" incluso por funcionarios de la administración.

12. Aún cuando, por lo general, estos niños y niñas son tratados como menores sin atender a su origen étnico o nacional, **existen procesos, situaciones de hecho y percepciones de naturaleza discriminatoria que afectan gravemente a estos menores. Destacamos cuatro:**

a) la situación jurídico-administrativa de los progenitores y las consecuencias que de ella se derivan,

b) los problemas económicos que sufren las familias debido a la incidencia de la economía sumergida o la explotación laboral, las dificultades de acceder a viviendas de alquiler (máxime cuando hay hijos e hijas por medio),

c) la percepción social del inmigrante que condiciona el trato social que reciben,

d) la delimitación de la categoría social del inmigrante cargada de prejuicios y estereotipos

13. El estudio ha evidenciado también la paulatina **extensión de un "frente" en lo que se refiere a la protección a la infancia marcado por la consolidación de actitudes y comportamientos racistas.** Están emergiendo nuevas formas de discriminación social e institucional que deberán de ser tenidos en cuenta por los responsables de elaborar políticas públicas de atención a la infancia o de integración.

14. **Se hace preciso superar la idea de que los menores de edad son sobre todo sujetos de protección,** destinatarios de beneficios sociales. Esto se hace todavía mas complicado cuando un sector de los interventores sociales mantiene la idea de que el inmigrante es un sujeto pasivo de su intervención y no un sujeto activo, capaz de decidir y de resolver sus dificultades con un apoyo mínimo en el caso de los niños y niñas esto puede hacerse más evidente en tanto en cuanto no se les escuchase su parecer y quisieran resolverse sus problemas bajo la relación de "prestatario-receptor".

13. RECOMENDACIONES

Tras la finalización del estudio solicitado por el Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid sobre la integración de los menores de origen extranjero, presentamos a continuación una serie de recomendaciones que, basándonos en la información y conclusiones del estudio, podrían incidir positivamente en el proceso de incorporación de estos niños y niñas en la sociedad madrileña, lo cual entrañaría inevitablemente la mejora de la calidad de vida de todos los menores de edad en esta Comunidad Autónoma.

Nuevamente, quisiéramos reiterar la preocupación que tanto los investigadores del Programa Migración y Multiculturalidad, como todos los profesionales consultados para la realización del estudio, mantenemos por el presente y futuro de la nueva generación multicultural de madrileños. Cuando miramos a los niños de origen extranjero nos asaltan numerosas preocupaciones y en ocasiones, nuestro sentir está impregnado de esperanzas fracasadas. Deseamos que tanto las conclusiones del estudio como las recomendaciones que presentamos nos animen a reflexionar e impulsar iniciativas que desemboquen en la construcción de una sociedad más cálida, justa y respetuosa para los niños extranjeros.

Las recomendaciones que presentamos a continuación se encuentran organizadas de manera temática, en la medida de lo posible hemos realizado un tamiz de las posibles líneas de actuación que nos surgieron, plasmando en el presente documento aquellas que consideramos más relevantes y urgentes. Dejamos en manos de la Institución del Menor el valorar de qué manera y a quiénes deberían llegar.

13.1. De carácter general

1. Elaborar y promover un **"Manifiesto sobre la Infancia de Origen Extranjero"** como documento base que el Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid proponga para ser asumido y firmado por representantes de instituciones públicas y entidades sociales, como compromiso colectivo de cara a prevenir y evitar la marginación de este sector de la infancia y de la juventud y como compromiso para trabajar coordinadamente por su integración en igualdad de derechos, deberes y oportunidades.

2. Algunos **principios y criterios básicos** que deberían ser respetados por quienes trabajan en relación con estos menores (escuelas, servicios sociales, centros sanitarios, fiscalía, policía, etc), y que serían parte de los elementos a incluir el Manifiesto, son los siguientes:

— Definición y caracterización del colectivo de los menores de origen extranjero, concediendo especial relevancia a la necesidad de utilizar terminología adecuada y no discriminatoria ni estereotipadora hacia estos menores de edad.

— Realizar mención explícita al reconocimiento de los derechos del Niño inspirados por la Convención del Derechos del Niño para todos y todas aquellos / as menores sea cual sea su origen y situación jurídico administrativa de residencia.

— Reconocimiento de la pluralidad sociocultural en la infancia y la adolescencia de la Comunidad de Madrid.

— No exagerar las diferencias, o dicho de otra manera, no perder nunca de vista lo mucho que hay en común entre los niños y niñas autóctonos y los de origen extranjero.

— Reconocimiento y valoración positiva de las diferencias culturales, lingüísticas y religiosas.

— Garantizar la igualdad de oportunidades compensando las desigualdades.

— Evitar que recaigan sobre el menor las consecuencias de la posible situación irregular de los padres.

— Compromiso de prestar una especial atención a la situación de los menores de origen extranjero en la génesis de políticas y programas de atención a la infancia, así como en las iniciativas relacionadas que se tomen desde otras instancias institucionales y sociales: en educación, sanidad, servicios sociales, justicia, protección social, legislación y normativa, empleo, seguridad ciudadana, inmigración, etc. (Podría proponerse la consulta al, y supervisión del Defensor del Menor, con el apoyo de expertos en la materia).

3. Promoción de **declaraciones institucionales**, tanto desde la Comunidad de Madrid como por parte de los ayuntamientos, en las que: a) se valore positivamente la diversidad cultural de la infancia, b) se adopten compromisos en la creación de una sociedad intercultural, declarándose los respectivos ámbitos territoriales (comunidad, municipio o incluso distrito) como espacios antirracistas y de no discriminación; c) se reconozca a la infancia de origen extranjero como parte de la nueva ciudadanía madrileña.

13.2. Marco legal, normativas y requisitos administrativos

4. Conceder la posibilidad de solicitar permisos de residencia para todos los extranjeros menores de edad independientemente de la situación legal de sus padres o tutores.

5. Crear dispositivos que permitan la tramitación de exenciones de visado y permisos de residencia y trabajo con mayor agilidad para los menores de edad. Los tiempos actuales de tramitación son muy largos. (Creación de una delegación de Extranjería para menores de edad).

6. Identificar aquellos **requisitos administrativos que desembocan en prácticas discriminatorias y poco integradoras** hacia inmigrantes o hijos de inmigrantes menores de edad, con el fin de promover cambios en los mismos.

En concreto y hasta el momento hemos podido identificar los siguientes (56):

— Eliminar el requisito de ser hijo de residente extranjero con permiso para poder acceder a la valoración de minusvalías de cara a solicitar ayudas públicas para los menores de edad (57).

(56) Asimismo debería instarse a todas las institucones para que supervisen cualquier condicionante presente o futuro que pueda conducir a prácticas discriminatorias o de exclusión.

(57) En el momento de revisar el texto para su edición, esta situación concreta ya había sido subsanada mediante una circular por parte de la Consejería de Integración de la CM.

— Modificación del requisito de presentación del NIE para la certificación oficial de finalización de estudios. En concreto, en la finalización de la Educación Secundaria Obligatoria (58).

— Eliminar el requisito de residencia legal para acceder a Casas Refugio para mujeres maltratadas con hijos.

— Subsanar los requisitos que impiden la matriculación y finalización de la educación no obligatoria, en especial en los Talleres de Garantía Social.

— Posibilitar la federación deportiva de todos los menores de edad sea cual sea su estatuto de residencia.

— Estudiar la posibilidad de reconocimiento de familia numerosa a aquellas familias que tienen hijos en España y en origen.

— Permitir el ejercicio de los derechos de asociación y manifestación de los menores indocumentados.

— Unificar y flexibilizar requisitos en todos los municipios para el empadronamiento en especial de los menores de edad y mujeres embarazadas, hijos de padres separados o divorciados.

— Recoger en la legislación autonómica (ligada a la Ley de Garantías) el reconocimiento explícito al derecho a la propia cultura, lengua y religión.

— Revisar los criterios para la concesión de becas de material o comedor en las escuelas (que no recaigan prioritariamente sobre minorías étnicas) y readaptar las exigencias relativas a la documentación a aportar.

13.3. Identidad, documentación y empadronamiento

7. Estudiar posibles actuaciones que impidan las posibilidades de que un menor resulte apátrida en función de las diferentes legislaciones de los países de origen y en el que residen. (Por ejemplo, los hijos de madres marroquíes solteras).

8. Creación de una oficina y/o de profesionales especializados en la aplicación de la Ley Personal de los menores extranjeros.

9. Trasmitir un comunicado a los profesionales sanitarios instándoles a comprobar la identidad de las madres que dan a luz con el único fin de evitar suposiciones de parentesco (circunstancia que se puede dar por el préstamo de tarjetas sanitarias, que a su vez viene provocado por el desconocimiento y por las dificultades para el empadronamiento).

10. Promover el uso correcto de los nombres y apellidos de los niños y niñas extranjeros, evitando inscripciones erróneas en documentos oficiales y la "castellanización" de sus nombre propios.

11. Instar a las autoridades municipales que sorteen los obstáculos que a veces se plantean respecto al **empadronamiento** (por ejemplo, los caso de familias realquiladas que no pueden mostrar el contrato de alquiler) con el objetivo que no haya ningún niño o niña de origen extranjero que quede sin empadronar, con el grave prejuicio que ello supone. Lo mismo con las mujeres embarazadas.

(58) Ya ha sido modificada la exigencia de este requisito, flexibilizándo la petición de documentación a la presentación de pasaporte.

13.4. Reagrupación familiar, vida en familia y vivienda

12. Promoción- desde los Centros de Orientación Familiar, Servicios de Mediación Familiar, Servicios de Mediación Intercultural y otras instancias - de programas para el apoyo y asesoramiento a los padres y madres de menores extranjeros, especialmente en lo relativo a cómo educarles en contextos de multiculturalidad, el bilingüismo y multilingüismo, la compaginación de prácticas y valores culturales, la integración social, el sistema educativo, las dificultades y ventajas de la reagrupación familiar, etc. -.

13. Llamar la atención sobre la posibilidad de vulneración de derechos si se restringe la reagrupación familiar a los menores de edad inferior a los 18 años.

14. Especificar los requisitos y criterios de decisión para la concesión o no de la reagrupación familiar, primando en todo el proceso el interés superior de los menores frente a criterios basados en los metros cuadrados de que dispone la vivienda por ejemplo, y permitiendo la entrada de cuantos hijos sean solicitados para reagrupar.

15. Promover el acceso a la vivienda de alquiler y servicios de acceso a la misma en el caso de inmigrantes con hijos.

16. Flexibilizar el acceso a los permisos de residencia y trabajo a los padres de menores con el fin de erradicar un factor de riesgo de marginación y precariedad. Permitir que los padres trabajen en condiciones de legalidad supone facilitarles la posibilidad de cuidar de sus hijos e hijas, evitando de este modo situaciones de especial vulnerabilidad de los niños.

17. Buscar procedimientos ágiles y adaptados para el reconocimiento de la tutela de los menores que viven con familiares y no con sus padres.

18. Destinar mas recursos profesionales y materiales a los servicios sociales básicos para la creación de programas de apoyo a las familias que de alguna manera puedan suplir la falta de colchón social de apoyo de la que adolecen gran parte de estas familias.

13.5. Educación y formación ocupacional

19. Creación y puesta en marcha de una "Mesa para el tratamiento de la diversidad sociocultural en la escuela".

20. Requerir a las autoridades educativas para que sigan en la línea de poner en marcha medidas que aseguren la distribución equitativa de los hijos de inmigrantes en las escuelas.

21. Dotar de mayores recursos a aquellas escuelas con mayor proporción de alumnos pertenecientes a minorías étnicas o culturales (esta medida se esta implementando en Cataluña). Es necesario que puedan contar con más profesores de apoyo y compensatoria.

22. Promover la formación del profesorado en inmigración, racismo, interculturalidad y materias afines.

23. Impulsar los programas de Enseñanza de la Lengua y Cultura de Origen.

24. Promover programas de Mediación sociofamiliar en el ámbito educativo.

25. Posibilitar la solicitud de becas de material y comedor a lo largo del todo el curso escolar.

26. Realizar sesiones de acogida e informativas sobre el sistema escolar y la escuela destinadas a los padres y madres de alumnos. La información debería ser proporcionada en diferentes lenguas.

27. Revisión por parte de las autoridades competentes de las normativas de acceso a las modalidades de formación ocupacional con el objeto de garantizar la igualdad de acceso a todos los tipos de formación por parte de los menores extranjeros de 16 y 17 años. En el caso del acceso a los Talleres de Formación para el Empleo no se debería exigir a estos menores el requisito de presentar la tarjeta de demandante de empleo, ya que el INEM se la niega al no tener permiso de trabajo. De la misma manera, en el caso de los Talleres de Garantía Social, modalidad de formación y empleo, no se les debería requerir "cumplir los requisitos laborables exigidos", esto es el permiso de trabajo y autorización para trabajar. Como mínimo el cumplimiento de estos requisitos deberían de ser "viables" para todos los menores de edad.

13.6. Salud y atención sanitaria

28. Promover, entre las familias vinculadas a la inmigración, campañas informativas sobre el sistema sanitario, accesibilidad, funcionamiento, prestaciones, uso adecuado de los servicios sanitarios, etc.

29. Incorporar la figura del mediador intercultural a los equipos de profesionales de los Centros de Salud y Hospitales; especialmente en los servicios de pediatría social.

30. Ofrecer al personal sanitario formación especializada en inmigración y temas afines.

31. Sugerir a las autoridades sanitarias que insten a sus profesionales a informar a las inmigrantes embarazadas de la existencia de los cursos de maternidad y animarlas a seguirlos. Asimismo podría valorarse la conveniencia de readaptar estos cursos a las necesidades de formación específicas que presentan estas mujeres.

32. En las campañas de prevención, vacunación, etc., utilizar diferentes idiomas de modo que esta información llegue al mayor número de tutores.

33. Trabajar con las diferentes asociaciones de inmigrantes la promoción del buen trato a la infancia, tratando de erradicar cualquier práctica, basada o no en pautas culturales, que vulnere la integridad física de los menores de edad. Informar de los puntos de atención al maltrato infantil.

34. Fomentar la especialización de todos los profesionales de salud mental en el conocimiento del fenómeno de la inmigración, especialmente en lo relativo a especificidades culturales y religiosas, así como a factores de riesgo ligados al proceso migratorio. Facilitarles el conocimiento y acceso a otros servicios que faciliten la integración de los inmigrantes.

13.7. Protección frente a la explotación laboral

35. Debe de encontrarse ligada a la promoción de la educación en igualdad de oportunidades.

36. Las asociaciones de inmigrantes y otras ONGs que trabajan en este ámbito deberían encontrarse en alerta permanente para poder detectar situaciones de explotación y proponer alternativas.

37. Los adolescentes en edad de trabajar (16 y 17 años) sin permiso de residencia y trabajo pueden ser objeto de explotación laboral al margen de la regulación especial existente para acceder al tra-

bajo en esta franja de edad. Todo menor de 16 y 17 años debería de poder trabajar en condiciones de legalidad.

13.8. Lucha contra la explotación sexual

38. Creación y puesta en marcha de un programa específico para la erradicación de la prostitución infantil y atención a los casos detectados. Siempre de manera general y sin establecer distinciones hacia los/las extranjeros/as. No obstante, se deberían de buscar mecanismos de coordinación y colaboración con las autoridades de los países de origen.

39. Instar a todos los servicios públicos, privados y conveniados y a sus profesionales para que sean especialmente sensibles en la detección de la prostitución de menores de edad y establezcan procedimientos de actuación.

13.9. Comunicación y mediación intercultural

40. Creación de un Servicio de Traducción, Interpretación y Mediación lingüístico-cultural para todos aquellos profesionales y ciudadanos que lo requieran (Comunidad de Madrid).

41. Traducción a diferentes lenguas tanto de documentos básicos de acceso a servicios como de campañas de prevención y actuación de las diferentes consejerías (Comunidad de Madrid y Ayuntamientos).

42. Promover la figura del mediador intercultural en educación, sanidad, justicia, protección social (Comunidad de Madrid).

13.10. Formación de profesionales

43. Elaborar y llevar a cabo un Plan de Formación sobre Inmigración, Racismo e Interculturalidad para los profesionales que trabajan en las diferentes consejerías de la Comunidad de Madrid y en los departamentos municipales con competencias sobre inmigración y menores extranjeros.

13.11. La aportación de las Universidades y centros de investigación

44. Promover en los planes de estudio de diferentes carreras universitarias la incorporación de asignaturas (o temarios) sobre derechos del niño, inmigración e interculturalidad.

45. Impulsar el desarrollo de investigaciones con relación a diferentes aspectos de la vida de los menores de origen extranjero desde el trabajo social, la psicología, la educación, el derecho, la sociología, etc. Crear foros de debate y discusión que permitan un mayor aprovechamiento de las mismas.

46. Difusión a todos los organismos de la existencia de centros de investigación y formación sobre necesidades y derechos de los niños y minorías étnicas y culturales. Potenciar las publicaciones sobre esta materia.

47. Crear un comité de expertos interdisciplinares entre las diferentes universidades y departamentos.

13.12. Sensibilización

48. Impulsar diferentes proyectos que trabajen en la línea de sensibilización a la población autóctona sobre la diversidad cultural, el antirracismo y la no discriminación.

49. Trabajar en la línea de la adaptación y ajuste de la instituciones al nuevo perfil poblacional, tratando, en la medida de lo posible, evitar la creación de programas específicos y campañas de atención a inmigrantes (y sus hijos).

13.13. Papel de los medios de comunicación

50. Pedir a todos los medios de comunicación que el tratamiento de la inmigración sea lo más adecuado posible a la realidad, no centrando su atención casi exclusivamente en los aspectos negativos sino trasmitiendo una visión más positiva del fenómeno y ajustada la realidad.

51. Que en el tratamiento mediático de los menores de edad no se realicen referencias explícitas e innecesarias a la nacionalidad y sobre todo se eviten explicaciones de hechos conflictivos en base a la cultura o nacionalidad.

13.14. Menores extranjeros no acompañados

52. Requerir a todas las instituciones implicadas para que se cumpla la Ley en lo relativo a la detección y derivación de los menores, determinación de la situación de desamparo y asunción de la tutela, ejercicio de la guarda de los menores, tramitación de la documentación, reagrupación familiar (y no repatriación de menores), respeto a los principios básicos de no discriminación, protección de la vida, interés superior del menor; supervisión del Ministerio Fiscal.

53. Instar a las autoridades competentes para que los resultados de las pruebas que pudieran llevarse a cabo para determinar la edad de un menor extranjero se interpreten siguiendo la pauta de mayor beneficio para el menor, según resuelve el Auto de la Audiencia Provincial de Madrid de 26-10-01.

54. Asimismo, en relación con dichas pruebas, solicitar que se adecúen a las características biológicas y antropométricas de las zonas de origen correspondientes y que la determinación sobre la mayoría o minoría de edad se realice en función de dos o mas pruebas (muñeca, molares, etc).

55. Agilizar la tramitación de la documentación de los menores extranjeros indocumentados, de forma que puedan evitarse las consecuencias de la ausencia de regularización: merma de derechos, mayor incidencia de factores de riesgo de marginación, desprotección, precariedad jurídica y social. Valorar la posibilidad de contar con una "abogacía externa" e independiente en toda la tramitación (ya se da en el País Vasco).

56. Reclamar la necesidad de coordinación eficaz en la actuación de las instituciones implicadas. Promover procesos de mediación institucional para la creación de políticas públicas de atención a este colectivo.

57. Contar con los guardadores o educadores de los menores en las decisiones que les afecten: concretamente en lo relativo al proyecto educativo individualizado, la tramitación y concesión de permisos y la determinación del interés superior del menor.

58. Poner todos los medios posibles para evitar la creación de una visión negativa y estereotipada sobre este grupo de menores de edad.

59. Crear una Mesa de Trabajo en la Comunidad de Madrid que permita la discusión y reflexión constante sobre este fenómeno, trabajando en pro del consenso de todos los actores implicados y buscando posibilidades de intervención realistas y ajustadas a los retos que presentan estos menores. Debería de contarse con la participación directa o indirecta de los MNAs. Concreción de canales de trasmisión y retroalimentación entre la investigación, intervención y formación en el trabajo con estos adolescentes.

60. Insertar el proceso de documentación como un paso más en el proceso de integración de estos menores, debiendo estar en consonancia dicho proceso de documentación con el proyecto educativo individualizado.

61. Instar a los consulados de origen de estos menores para su colaboración en lo referente a la tramitación de pasaportes y documentación.

62. Facilitar la formación y apoyo a todos los profesionales que trabajan con este colectivo.

63. Requerir que se proceda a la evaluación de los programas que atienden a estos menores.

64. En la medida que se opte por concurso público para la gestión de servicios que atienden a menores, establecer unos mínimos (de instalaciones, de cualificación profesional, de ratio profesional / número de menores, de salarios, etc.) exigibles a todos los concursantes para evitar el efecto del "concurso a la baja". Delegar la concesión o no de concursos y subvenciones en una entidad independiente.

65. Elaborar un Manual de Buenas Prácticas en la atención a menores no acompañados.

66. Potenciar la investigación en las "dos orillas" del fenómeno, esto es en los contextos de origen y de recepción.

67. Respecto a los solicitantes de refugio, instar a la Oficina de Asilo y Refugio para que los profesionales que entrevisten a los menores adquieran una formación especializada.

68. Solicitar que se permita la simultaneidad de solicitud de refugio y de permiso de residencia.

69. Potenciar los programas de prevención, detección y tratamiento del consumo de inhalantes.

70. Orientar el trabajo con estos chicos hacia la consecución de su autonomía personal, dentro de los programas normalizados para toda la población menor de edad pero teniendo en cuenta la necesidad de facilitarles un permiso de residencia y trabajo que les permita situarse con igualdad de oportunidades.

13.15. Oficina del Defensor del Menor

Además de impulsar, tramitar y dar seguimiento a las anteriores iniciativas, se recomiendan también las siguientes actuaciones directamente desde la Institución del Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid:

71. Ofrecer en diferentes idiomas la información básica sobre la Institución, sus competencias y funcionamiento.

72. Potenciar el contacto y colaboración con aquellas organizaciones y asociaciones que trabajan con inmigrantes en general, y con menores extranjeros en particular, para la promoción de los derechos del niño y la vigilancia de su cumplimiento.

73. Convocar y recibir periódicamente, por ejemplo cada semestre, a un conjunto de representantes de esas entidades.

74. Crear un observatorio periódico sobre la realidad de los menores de origen extranjero en la Comunidad de Madrid, que permita sentar las bases de actuación de la Institución; podría concretarse su difusión en un pequeño pero eficaz Boletín semestral o anual.

ANEXO I

FUENTES ESTADÍSTICAS CONSULTADAS PARA REALIZAR EL DIMENSIONAMIENTO DEL COLECTIVO

Anuario Estadístico de Extranjería 2000 y 2001. Delegación de Gobierno para la Extranjería y la Inmigarción. Ministerio de Interior.

Anuario estadístico de la Comunidad de Madrid 2002. Instituto de Estadística. Consejería de Economía e innovación tecnológica. Comunidad de Madrid.

Anuario Migraciones 2000. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Dirección General de las Migraciones.

ASTI Lora-Tamayo Docón. Informe 2000*. Extranjeros en Madrid capital y en la Comunidad*. Delegación Diocesana de Inmigrantes.

Ayuntamiento de Madrid. Informe sobre extranjeros residentes en el Municipio. Junio 2002.

Boletín de Coyuntura; Tercer Trimestre 2001. Instituto de Estadística. Consejería de Economía e Innovación Tecnológica. Comunidad de Madrid.

Carvajal Gomez, M.I y García Sánchez, J.L. *Apuntes sobre las cifras de menores extranjeros residentes en España.* Migraciones, nº 6, 1999.

Consejería de Educación. Datos Curso Escolar 2001-2002.

Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid. Informe Anual 2001.

Díez Nicolás, J; Ramirez Lafita, M.J.: *La inmigración en España. Una década de investigaciones.* Colección inmigración y refugio. Instituto de Migraciones y servicios Sociales. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Dirección General de Promoción educativa y Jefatura de Servicio de Atención a la Diversidad. Datos curso escolar 2000-2001.

Encuesta de población activa de la Comunidad de Madrid. Instituto de Estadística de la Comunidad de Madrid. 2000

Encuesta población activa. INE (2000)

Estadística de la Enseñanza en España (memorias 1991-1999). Oficina de Planificación Estadística. Ministerio de educación.

Estadística del Movimiento Migratorio de la Comunidad de Madrid 1999.Instituto de Estadística de la Comunidad de Madrid.

Estadística de Permisos de Trabajo a Extranjeros. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales,1998.

Informe sobre menores extranjeros no acompañados. Revista Ofrim, Sept-Octubre 2001, boletín 43. Consejería de Servicios Sociales. Dirección General de Inmigración. Comunidad de Madrid.

Instituto Madrileño del Menor y la Familia. Consejería de Servicios Sociales. Comunidad de Madrid. Memoria 1998, 1999 y 2000.

Observatorio permanente de la inmigración. *Informe nº 1. Trabajadores extranjeros en alta laboral en el sistema de la Seguridad Social el 30 de Septiembre de 1999*. Madrid, 2 de febrero de 2000.

OFRIM. Informe sobre los extranjeros empadronados en la Comunidad de Madrid. 2002.

Red de menores extranjeros escolarizados. Informe de julio de 2001. Universidad Pontificia de Comillas.

http://www.imsersomigracion.upco.es/reddemenores

http://www.imsersomigracion.upco.es/cipieEstudio

ANEXO II

TEXTOS LEGALES DE REFERENCIA

A) *Internacionales*

— **Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño**, de 20 de noviembre de 1989.

B) *Nacionales*

— **Constitución Española** de 27 de diciembre de 1978.

— **Código Civil**.

— **Ley Orgánica 4/1992**, de 5 de junio, sobre **reforma de la Ley Reguladora de la Competencia y Procedimiento de los Juzgados de Menores**. Publicado en e, BOE nº 140, el 11 de junio de 1992.

— **Ley Orgánica 1/1996**, de 15 de enero, **de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil**. Publicado en el BOE del 17 de enero 1996.

— **Ley Orgánica 5/2000**, de 12 de enero, **Reguladora de Responsabilidad Penal de los Menores**, modificada por la **Ley Orgánica 7/2000**, de 22 de diciembre, en relación con los delitos de terrorismo, y la **Ley Orgánica 9/2000**, de 22 de diciembre, sobre medidas urgentes para la agilización de la Administración de la Justicia.

— **Ley Orgánica 4/2000**, de 11 de enero, **sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social** en su redacción dada por la Ley Orgánica 8/2000, de 22 de diciembre.

— **Ley 30/1992**, de 26 de noviembre, de **Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común**. Publicado en BOE num. 285 de 27 de noviembre 1992.

— **Ley 35/1995**, de 11 de diciembre, de **ayudas y asistencia a víctimas de delitos violentos y contra la libertad sexual**. Publicado en el BOE num. 296 el 12 de diciembre 1995.

— **Real Decreto 155/1996**, de 2 de febrero, **por el que se aprueba el Reglamento de ejecución de la Ley Orgánica 7/1985**. Publicado en el BOE num.47 el 23 de febrero 1996.

— **Real Decreto 864/2001**, de 20 de julio, por el que se aprueba el **Reglamento de ejecución de la Ley Orgánica 4/2000**, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, en su redacción dada por la Ley Orgánica 8/2000, de 22 de diciembre.

— **Orden de 22 de febrero de 1999** sobre **normativa de funcionamiento y régimen interior de los centros de internamiento de extranjeros**. Publicado en el BOE nº 47 el 24 de febrero 1999.

— Resolución por la que se dictan **instrucciones generales sobre la repatriación de menores extranjeros en situación de desamparo** en España de 11 de noviembre de 1998.

C) *Comunidad Autónoma de Madrid*

— Presidencia de la Comunidad. **Ley 6/1995**, de 28 de marzo, de **Garantías de los Derechos de la Infancia y la Adolescencia en la Comunidad de Madrid**. Publicado en el BOCM nº83 del 7 de abril de 1995.

— Presidencia de la Comunidad. **Ley 2/1996**, de 24 de junio, **de creación del Organismo Autónomo Instituto Madrileño del Menor y la Familia**. Publicado en el BOCM nº 156, 2 de julio de 1996.

— Presidencia de la Comunidad. **Ley 5/1996, del Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid**. Publicado en el BOCM nº 169, el 17 de julio de 1996.

— Presidencia de la Comunidad. **Ley 18/1999**, de 29 de abril, **reguladora de los Consejos de Atención a la Infancia y Adolescencia de la Comunidad de Madrid**. Publicado en el BOCM nº 117, 19 de mayo de 1999.

— Consejería de Presidencia. **Decreto 22/1992**, de 30 de abril, por el que **se adscriben a la Consejería de Integración Social funciones de protección de menores**, hasta ahora ejercidas por la Consejería de Educación y Cultura.

— Consejería de Integración Social. **Decreto 37/92**, de 22 de mayo, por el que **se crea el Instituto Madrileño de Atención a la Infancia**. Publicado BOCM nº 130, del 2 de junio

— **Decreto 73/1998**, de 8 de mayo, **por el que se aprueba la Estructura Orgánica del Organismo Autónomo Instituto Madrileño del Menor y la Familia**. Publicado en BOCM num.118 el 20 de mayo 1998.

— Consejería de Sanidad y Servicios Sociales. **Decreto 88/1998**, de 21 de mayo, por el que se aprueba **el Estatuto de las Residencias de Atención a la Infancia y Adolescencia.** Publicado el 29 de Mayo de 1998. Estudio.

ANEXO III

GUIÓN DE LA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Estimado Sr/ Sra:

Nos ponemos en contacto con usted para informarle y solicitar su colaboración en el estudio **"La integración de los menores de origen extranjero de la Comunidad de Madrid: necesidades, derechos y actuaciones"** que el Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid ha encargado realizar al Programa "Migración y Multiculturalidad" de la Universidad Autónoma de Madrid durante el período de junio a noviembre de 2002.

Este estudio esta dirigido por el Profesor de Antropología Dr. Carlos Giménez de la U.A.M., y el equipo de investigación lo conforman Dña. Mª Jesús Pérez como coordinadora y dos investigadoras, Dña. María Arnaiz y Dña. Cristina del Álamo.

Mediante la realización de la investigación pretendemos conocer cómo se atienden las necesidades y cómo se promueven y respetan los derechos del niño con el colectivo de los menores de origen extranjero, en especial los hijos de inmigrantes, en diferentes esferas de su vida cotidiana.

La llegada de inmigrantes al territorio de la Comunidad de Madrid y la emergente creación de la llamada segunda generación presenta diversos retos para lograr el reconocimiento de los derechos de la infancia y adolescencia recogidos tanto en la Convención de Derechos del Niño como en la Ley de Protección Jurídica del Menor y la Ley de Garantías de los Derechos de la Infancia y la Adolescencia en la Comunidad de Madrid.

Si bien el camino por recorrer para dar plena efectividad a los principios de protección recogidos en la Convención todavía no se ha agotado, sabemos que este objetivo se encuentra un poco más lejano para la infancia y adolescencia de origen extranjero. Cuestiones tan específicas como la no discriminación, el respeto a la cultura propia, y la adecuación de diversas prácticas educativas o sanitarias entre otros, son desafíos que nos presenta el encuentro con los hijos de inmigrantes. Es esta la razón por la que nos planteamos el presente estudio, para diagnosticar y analizar aquellos factores directamente y exclusivamente relacionados con los niños y niñas de origen extranjero (pertenencia a minorías étnicas, proceso migratorio, etc) y que deben ser tenidos en cuenta para satisfacer adecuadamente sus necesidades. Esperamos que ello nos permita fundamentar una serie de orientaciones y recomendaciones con el fin de mejorar sus condiciones de vida.

En las hojas que siguen a continuación encontrará una serie de reflexiones y preguntas directamente relacionadas con diversas temáticas de nuestro estudio que le agradeceríamos leyera y contestara siempre que considere que dispone de información relevante. Nuestro equipo de investigación realizará un recorrido con usted sobre el cuestionario con el fin de recoger todos sus comentarios y sugerencias.

GUIÓN DE LA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

I. LA FAMILIA

COMENTARIO PREVIO

La familia sigue siendo considerada como una de las instituciones más importantes de nuestras sociedades y es el ámbito central de socialización de todos los niños y niñas desde su nacimiento hasta su mayoría de edad. Los padres y demás miembros de la familia juegan (o deberían jugar) un papel fundamental en la crianza y desarrollo del niño, y son, por lo general sus tutores legales quienes deberían orientar y dirigir al niño en el ejercicio de sus derechos.

En estrecha relación con la familia se encuentran diversas instituciones del Estado a las que les corresponde prestar asistencia a los padres en el desempeño de sus funciones y asegurar protección y cuidado a los niños cuando los padres y madres u otros responsables no tienen capacidad para ello.

CUESTIONES GENERALES

¿Cuáles son desde su punto de vista los principales cometidos que deben de abordar los padres y demás miembros de la familia para garantizar el desarrollo de los niños y niñas?

Desde su experiencia profesional, ¿cuáles son las principales dificultades que se encuentran los responsables de los niños e origen extranjero para criarles y protegerles?

¿Cuales son las condiciones familiares que pueden desembocar en una situación de especial vulnerabilidad de un menor?

CUESTIONES ESPECIFICAS

A continuación recogemos una serie de cuestiones concretas en relación con las obligaciones de los padres y madres y del estado para con los niños. No es necesario que comente todas ellas, tan sólo las que le resulten mas relevantes y que afecten exclusivamente a los niños de origen extranjero.

Vida en familia

Obligaciones de los padres

En la orientación que deben de brindar los padres para una socialización correcta de un menor, ¿en qué medida ***tienen en cuenta las opiniones*** (religión, salud, relaciones sociales, etc) del hijo? ¿Cuáles son las cuestiones que presentan mayor ***conflicto***? ¿Cómo lo resuelven?

Hablando de ***malos tratos***, ¿crees que existen circunstancias especiales relacionadas?

¿En qué espacios ***participan los padres*** en relación a la vida y desarrollo de sus hijos? (Barrio, escuela, ayudas del estado, situaciones de protección por parte de la administración).

¿Conoces casos de ***abandono de hijos/as***? ¿Por qué motivos se han producido?

¿Cuál es la incidencia del ***trabajo infantil*** consentido por la familia? (En el ámbito doméstico, talleres, restaurantes, etc).

¿Existen casos de menores en edad escolar que no accedan a la ***educación***? ¿Por qué motivos?

En los casos de ***mendicidad***, ¿conocen los padres la prohibición de la utilización de los menores para la misma? ¿Por qué motivos podría darse? ¿Es una práctica habitual en origen?

¿Qué trasmisión de la cultura de origen se produce en el hogar y cómo?

¿Cómo son las condiciones de ***habitabilidad*** de las familias?

La ***planificación familiar***, ¿se conoce y accede a ella?

Vida en familia, Reagrupación familiar

Vivir en familia es un derecho y una necesidad reconocida por la CDN, ¿cómo esta esta cuestión en relación con los hijos de inmigrantes?

Cuando la ***familia es biresidencial***, ¿qué relación guardan los niños con sus familiares en origen? (otros hermanos, padre o madres, etc).

¿Se producen reagrupación familiar ***solicitadas por los niños***?

¿Es posible la solicitud de reagrupación familiar para las ***parejas de hecho*** cuando tienen hijos?

En diversos países es permitida la ***poligamia***, ¿es posible reagrupar a todos los hijos/as, las esposas/madres y hermanos?.

Cuando se abre un ***expediente de expulsión***, ¿en qué medida afecta a toda la familia?

Cuando se decide el ***retorno a origen,*** ¿se tiene en cuenta el interés superior del menor? ¿Se asegura que no corra peligro el niño y su familia como consecuencia de ese retorno?

¿Conocen los padres solicitantes e reagrupación familiar diversas cuestiones como la documentación que su hijo ha de aprotar para la homologación de títulos, cartillas de vacunación, etc un a vez llegan a España?

Separaciones y divorcios

Una vez que se produce una separación o divorcio y uno de los cónyuges regresa a origen ¿qué posibilidades tiene **de *visitar a su hijo o hija***?

Para solicitar la reagrupación de hijo por parte de un solo progenitor, ¿qué documentación se exige para permitir la ***salida por parte del progenitor que se encuentra en origen***?.

En el caso de inmigrantes irregulares, cuando se produce una separación, ¿***qué protección existe frente a traslados ilícitos***?

Identidad

¿Existen ***suposiciones de parentesco***?

¿En qué medida se ***inscribe a los niños y niñas nacidos en España***? ¿Se conocen casos de no inscripción? Si se da ¿por qué?

¿Conocen los inmigrantes la obligación y procedimiento para la inscripción de los niños y niñas nacidos en España?

En los datos de inscripción ¿***pueden hacerlo según la ley personal***? Es decir, ¿pueden inscribirlos con el nombre y apellidos según lo harían en origen?

¿Se conocen ***casos de venta y trata niños***? ¿Hay niños desaparecidos o ilocalizados?

De cara a la ***solicitud de la nacionalidad de los padres*** ¿han encontrado alguna dificultad? (Casos en el que España no reconozca como estado el de los padres o bien que el país de origen se niegue a darle la nacionalidad).

Prestaciones del estado

Cuando una familia de inmigrantes se encuentra en una situación de dificultad social o personal, ¿***solicitan ayuda*** de alguna institución del estado? ¿Conocen las posibilidades?

Una vez que se detecta la ***situación de riesgo*** de un niño o niña, ¿cómo se brinda apoyo a la familia para superar la situación de crisis y así evitar la separación del niño del núcleo familiar?

¿Se producen ***solicitudes de guarda voluntaria*** por parte de los padres de niños en situación irregular?

Emancipación

¿Conoce algún caso de emancipación o deseo ***de emancipación de algún menor extranjero***? ¿Qué ley rige?

II. EDUCACIÓN

COMENTARIO

El sistema educativo constituye un ámbito primordial de socialización y convivencia. Es en el colegio donde se trasmiten los valores imperantes en una sociedad y la base para la construcción de la igualdad entre personas. Dos cuestiones son fundamentales para construir una sociedad justa y que deberían ser trasmitidas desde las primeras etapas del desarrollo: la convivencia democrática entre iguales y desarrollo de la igualdad de oportunidades, y el sistema escolar juega un papel decisivo en todo ello.

CUESTIONES GENERALES

¿Podría hacernos un comentario sobre los principales retos que presenta la incorporación de los hijos e hijas de inmigrantes en los colegios e institutos?

A su juicio, ¿cuáles son los principales aciertos y buenas prácticas que se están desarrollando en educación?

¿Cuáles los principales errores?

¿Cuáles son las situaciones que desembocan en una mayor vulnerabilidad del menor de origen extranjero en la escuela?

CUESTIONES ESPECÍFICAS

Escolarización

Respecto a la ***distribución*** de los niños de origen extranjero en colegios públicos y concertados, ¿cómo se producen la solicitud de plazas y la matriculación?

¿Conoces niños en edad de educación obligatoria que ***no estén escolarizados***? ¿Por qué motivos?

Para la incorporación de los menores de origen extranjero en el colegio, ¿***qué buenas prácticas*** conoces? ¿Cuáles son las principales dificultades?

Dentro de la ***educación compensatoria***, ¿existen proyectos específicos para estos niños?

¿***Cómo viven los niños y niñas*** de origen extranjero su incorporación a la escuela? ¿Qué les cuesta más?

¿Son adecuados los criterios para determinar el ***nivel educativo*** en el que debe iniciarse un menor extranjero?

¿Cómo es su llegada y la de su familia en la escuela? ¿***Cómo se les recibe*** e informa?

Becas y ayudas

¿Los padres ***conocen la existencia*** de becas y ayudas para la educación? ¿En que medida ***las solicitan***? ¿***Son adecuados lo requisitos*** de solicitud a la situación de las familias de inmigrantes? ¿Existe alguna dificultad para cumplir los requisitos? ¿Cómo se superan?

¿Pueden ***acceder a becas para la educación no obligatoria*** los hijos de irregulares?

Lengua

¿Es adecuada la ***enseñanza del castellano*** en los colegios? ¿Suficientes las clases de apoyo?

La información sobre el sistema escolar, trámites, reuniones, etc., ¿se hace en un ***lenguaje comprensible para los padres***?

¿Cómo se atiende ***la lengua de origen*** de los niños y niñas de otras procedencias?

Absentismo

¿Se da entre los hijos de inmigrantes? ¿***Por qué motivos***?

Las ***medidas para prevenir y controlar el absentismo***, ¿se encuentran adaptadas a los diversos colectivos y problemáticas específicas que presenta la inmigración?

Currículum

¿Cómo se aborda ***la diversidad*** en las escuelas? ¿***Qué modelos*** priman (asimilacionismo, multiculturalidad, interculturalidad, etc?

¿Existe cursos de ***formación del profesorado*** que les faciliten herramientas para la atención a las minorías, racismos, prejuicios, etc?

Convivencia en la escuela

¿Cómo valoras la convivencia en los colegios?

¿Qué ***estrategias*** utilizan los niños y niñas para su integración?

¿Se ***respeta la diversidad*** cultural en la escuela? (religión, lengua, símbolos, tradiciones, etc).

Prejuicios, racismo*,* ¿existe?

Interacción escuela / familia, barrio, etc.

¿Qué ***presencia tienen los padres y madres*** de niños de e extranjero en los colegios? ¿Qué cauces utilizan? ¿Son adecuados?

3. EL BARRIO- RED SOCIAL Y COMUNIDAD MIGRANTE- ESPACIOS DE OCIO Y TIEMPO LIBRE- ASOCIACIONISMO

Todos ellos conforman otros espacios de socialización para los niños y niñas que se constituyen como piezas clave para la integración y la vida social. Cumplen funciones tan fundamentales como posibilitar la participación, y poder elaborar y probar diferentes estrategias de adaptación que determinen en un futuro la identidad propia.

CUESTIONES GENERALES

¿Qué presencia tienen los niños de origen extranjero en el barrio y diferentes espacios de ocio y tiempo libre y asociaciones? ¿Cómo son las relaciones que mantienen en ellos?

¿Qué aporta la comunidad migrante a los hijos de inmigrantes y cómo se sienten en relación a ésta?

CUESTIONES ESPECÍFICAS

Red Social y Comunidad Migrante

¿ **En qué tipo de redes sociales participan los menores extranjeros**? ¿Y los menores extranjeros no acompañados?

¿***Qué funciones*** tienen estas redes?

¿Cuáles de ellas se extienden ***hasta el país de origen****?*

¿Cómo vive el niño de origen extranjero su pertenencia a un colectivo de inmigrantes en relación a su socialización en la sociedad receptora?

¿***Cómo es sentida la comunidad migrante*** por los niños y niñas? (Protectora, controladora, etc.).

Barrio

¿ En qué espacios los niños y niñas extranjeros encuentra mayor facilidad para ***expresarse en sus pautas culturales***?

¿***Qué espacios dentro del barrio ocupa*** el menor, que uso hace de ellos y en que franjas horarias?

Los menores de origen extranjero, ¿acceden a información sobre los ***recursos e infraestructuras*** de los que pueden disponer en su barrio?

¿Qué recursos e infraestructuras hay en el barrio que podrían utilizar y no aprovechan? ¿Por qué motivos?

¿*Existen espacios en los que quisieran* ***participar*** y no pueden? ¿Por qué motivos?

¿ Qué percepción tienen los vecinos del barrio sobre los menores extranjeros? (interés / rechazo / indiferencia, otros)

¿ ***Qué tipo de viviendas*** ocupan las familias de origen extranjeros con menores? ¿Y los menores extranjeros? ¿Cómo es el acceso a una vivienda?

¿***Existen en los barrios lugares de culto*** de distintas confesionalidades? ¿Desde ahí, se organizan actividades específicas para niños/as de esa confesionalidad? ¿Qué tipo de actividades?

Asociacionismo

¿ Se asocian los menores extranjeros?

¿Pueden asociarse los menores extranjeros ***en situación irregular***?

¿***Qué carácter o finalidad*** tienen estas asociaciones?

¿***Son mixtas?*** (autóctonos-inmigrantes).

Escuelas deportivas

¿***Es posible la participación*** de hijos de inmigrantes irregulares?

IV. PROTECCION DEL ESTADO

COMENTARIO

El estado debe de garantizar los derechos de la infancia y adolescencia y actuar como responsable subsidiario en los casos en los que la familia no pueda ofrecer al niño o niña suficiente o adecuada protección. Asimismo debe de ofrecer a las familias ayuda en el desempeño de sus funciones. También debería poner en marcha diferentes actuaciones prevengan situaciones de vulnerabilidad de los menores de edad.

CUESTIONES GENERALES

Las familias de inmigrantes, ¿reciben ayuda de instituciones del estado para prevenir situaciones de riesgo? Estas ayudas, ¿son adecuadas?

CUESTIONES ESPECÍFICAS

Prevención

¿Reciben las familias en situación irregular con menores ayudas para prevenir situaciones de riesgo o desamparo? ¿Y las que tienen permisos?

¿Solicitan las familias extranjeras la guarda voluntaria? ¿En qué casos?

Instituciones de protección

En relación a los menores tutelados por la Administración, ¿se les informa de sus posibilidades de obtener permisos de residencia, de trabajo y la nacionalidad?

¿Se tramita de forma adecuada los permisos de residencia y trabajo? (plazos que establece la ley).

¿Se producen acogimientos familiares de menores extranjeros? ¿Hay diferencias en relación con los nacionales?

Respecto a los centros o residencias, ¿tienen las condiciones adecuadas para asegurar su bienestar? ¿Y para garantizar su intimidad? ¿Se dan casos de malos tratos entre iguales? ¿Y por parte del personal del centro?

Cultura

¿Se hace efectivo el derecho del niño/a a que se respete su origen étnico, cultural, religioso, lingüístico? ¿Cómo se hace efectivo en residencias? ¿Y en acogimientos familiares?

¿Cuál es la percepción que tienen los profesionales sobre las diferentes adaptaciones que se están realizando para asegurar el respeto a la cultura?

Información

¿Existe alguna oficina o profesional que pueda asesorar sobre derecho internacional/comparado?

V. EL SISTEMA SANITARIO

COMENTARIO

La promoción de la salud es un derecho reconocido. Una salud integral comprende el buen funcionamiento físico, psíquico y social del individuo. Es importante diferenciar y atender los distintos circunstancias que podrían afectar a la salud de la población inmigrante; la inestabilidad jurídica puede agravar su situación al exponerle a abusos laborales o violencia de género que repercuten en su salud; pueden

ser víctimas de violencia por motivos de racismo y discriminación; también pueden afectar a su salud los diferentes estilos de vida y su cultura sanitaria; otros factores que pueden afectar a su salud son los medioambientales (contaminación ambiental, ruidos, polución), los biológicos (pérdida de inmunidad, salud sexual, reproducción) y las relaciones que puedan darse entre el hombre y la mujer.

CUESTIONES GENERALES

¿Qué problemas se detectan en este ámbito con menores extranjeros?

¿Se detectan problemas específicos en colectivos determinados? (por grupos étnicos y por colectivo infancia y mujer).

CUESTIONES ESPECÍFICAS

Acceso al Sistema Sanitario:

¿Solicitan los menores de tarjeta sanitaria que les permite acceder al sistema de salud?

¿Por qué pueden llegar a no solicitarla?

¿Tiene información sobre el derecho al acceso a la sanidad pública y trámites para pedir la tarjeta sanitaria? ¿Y sobre el funcionamiento del sistema sanitario?

Educación para la salud:

¿Reciben educación para la salud?

¿Se realizan acciones educativas dirigidas a determinados colectivos?

¿Reciben suficiente información sobre:

- Hábitos de higiene?
- Condiciones de salubridad?
- Alimentación?
- Cuidados infantiles?
- Primeros auxilios?
- Prevención sobre enfermedades y accidentes (vacunaciones, revisiones periódicas)?
- Planificación familiar?
- Cursos de preparación al parto (¿acuden? ¿por qué motivos? ¿cómo captan a las mujeres extranjeras? ¿son grupos mixtos en estos cursos?)?

Cultura

¿Se tiene en cuenta su opinión en cuanto tratamiento y pruebas diagnósticas? ¿Y su derecho a la libertad religiosa?

¿Se realizan a los niños y/o niñas prácticas tradicionales curativas? ¿Pueden resultar perjudiciales algunas de esas prácticas?

¿Existe alguna figura que medie entre los menores extranjeros (y sus familias) y personal sanitario? ¿Cómo es el entendimiento entre el personal médico y los pacientes y sus familias?

Atención Sanitaria

Los menores extranjeros no acompañados ¿a que tipo de atención suelen acudir? (atención primaria, urgencias)

¿Existen en menores extranjeros patologías más frecuentes? ¿A qué responde?

Formación del personal sanitario

¿Recibe el personal sanitario formación sobre cuestiones de sensibilización, atención específica...?

Malos tratos

¿Se detectan malos tratos en menores extranjeros? ¿A que responden? (factores culturales, factores estructurales-socioeconómicos...) ¿En qué ámbitos?

VI. LA JUSTICIA

COMENTARIO

En el ámbito jurídico el tratamiento legal es igual para nacionales que para menores extranjeros. La especificidad nos preocupa especialmente en torno a dos cuestiones:

— La necesidad de interprete en el proceso judicial, de no ser así atentaría contra el derecho del menor a una defensa adecuada.

— La expulsión.

CUESTIONES ESPECÍFICAS

¿Disponen los menores extranjeros, en la práctica, de intérprete durante todo el proceso judicial?

¿Asistencia jurídica?

¿Se producen expulsiones de menores extranjeros por causas de delitos?

¿Qué delitos o faltas cometen? ¿Por qué las realizan?

¿Se garantizan los derechos en los centros en los que los menores "cumplen" sus medidas?

¿Se garantiza el bienestar de los niños/as víctimas de delitos en los procesos? ¿Hay diferencias entre nacionales y extranjeros?

Existen programas de atención a las víctimas, ¿acceden a estos programas los menores extranjeros? ¿Tiene información sobre su existencia?

VII. LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

COMENTARIO

La opinión que de los inmigrantes se tiene en la sociedad española es determinante para facilitar o dificultar la integración de los nuevos ciudadanos a la sociedad receptora. En el proceso de creación de opinión juegan un papel importante los medios de comunicación; desde ellos se facilita el etiquetamiento social y la construcción de la visión, que coyuntural e intencionalmente, interesa que tenga la sociedad receptora sobre la población inmigrante. Por este motivo, es importante cuestionar la "objetividad" de los mismos y solicitar la responsabilidad de los distintos medios de comunicación. Por otra parte, sería de relevancia esclarecer el nivel de participación de la población de origen extranjero en este ámbito, ya que podría ser un indicador de quiénes son los agentes creadores de opinión en la sociedad y a quiénes van dirigidos.

CUESTIONES GENERALES

— Tratamiento que del menor extranjero se hace en los medios de comunicación.

— Espacios infantiles.

CUESTIONES ESPECÍFICAS

— ¿Reciben todos los colectivos el mismo tratamiento? ¿Y los menores extranjeros no acompañados?

— ¿Se respeta su derecho al honor, la intimidad y la propia imagen?

— ¿Se facilitan su nombre y datos personales y los de sus familias?

VIII. EL TRABAJO

COMENTARIO

Supone el ámbito de incorporación de los menores a la vida y comunidad adulta. Se prohíbe el acceso al empleo para menores de 16 años y para los mayores de esa edad y menores de 18 se prohíbe el trabajo nocturno, las horas extraordinarias y las actividades consideradas insalubres, penosas, nocivas o peligrosas. Estas limitaciones tienen su justificación en garantizar el adecuado desarrollo de los menores.

CUESTIONES

Edad Mínima

¿Hay menores extranjeros de menos de dieciséis años trabajando? ¿En qué actividades?

¿En qué condiciones trabajan?

¿Asisten al colegio/instituto?

¿Qué posibilidades existen de detectar estas posibles situaciones?

Condiciones (mayores de 16)

¿En qué condiciones trabajan?

¿Realizan trabajos y tareas prohibidas para menores de 18 años?

¿Se cumplen las condiciones de seguridad?

¿Les impiden estos trabajos la escolarización?

Trabajo en el ámbito familiar

¿Qué tipos de trabajos realizan en el ámbito familiar?

¿Les permiten esos trabajos acudir al colegio y disponer de tiempo para otro tipo de actividades de ocio y esparcimiento?

Permisos de Trabajo

¿Cómo es la tramitación de estos permisos de trabajo para menores?

¿Pueden encontrar alguna dificultad legal y/o reglamentaria los menores extranjeros a la hora e tramitar un permiso de trabajo y residencia? (requisitos, autorizaciones, trato que les da el funcionariado...).

Menores tutelados

Además de los problemas comunes que comparten con los menores extranjeros no tutelados se enfrentan a cuestiones específicas:

Estos menores necesitan permiso de trabajo y una valoración previa de la Administración sobre la conveniencia de la actividad, ¿se facilita por parte de la Administración su acceso al mercado de trabajo? ¿Se tienen en cuenta sus necesidades a la hora de administrar su salario?

ANEXO IV

RELACIÓN DE ENTREVISTADOS

- Cristina Albaladejo. Federación de Mujeres Progresistas. Abogada. 15 Octubre
- Patricia Alvarez. Madrid Puerta Abierta. Educadora del Programa de apoyo social y escolar del Distrito de la Latina. 28 de noviembre.
- Mohamed Azahaf. Mediador Social Intercultural del SEMSI Madrid. 24 de octubre.
- Consuelo Blanco. Trabajadora Social en los SS.SS. de Collado Villalba. 15 de octubre.
- Angeles Castro. Fiscal del Tribunal Superior de Justicia de Madrid. Sección de Protección. 5 de noviembre.
- Concepción Chao. Trabajadora Social en los SS.SS. de Collado Villalba. 15 de noviembre.
- Mohamed Chovirdi. Responsable de Infancia de la Asociación de Trabajadores Inmigrantes Marroquíes en España. 2 de octubre.
- Pedro Fernández. Abogado de la Oficina Regional para la Inmigración, OFRIM. 30 de septiembre.
- Mercedes Fernández. Asociación Madrid Puerta Abierta. Educadora del programa de apoyo social y escolar del Distrito de la Latina. 28 de noviembre.
- Isabel Fernández. Directora del IES Pradolongo, Distrito de Usera, Madrid. 7 de noviembre.
- Fernando González. Responsable del Programa de Familia y Prevención de los Servicios Sociales de Chamartín, Madrid. 8 de noviembre.
- Paloma González. Equipos tecnicos de la Fiscalía de Menores, sección de Reforma. 21 de octubre.
- Jose Higueras. Director del Centro de Primera Acogida de Hortaleza, Instituto Madrileño del Menor y la Familia. 7 de noviembre.
- Silvia Lara. Save the Children. 5 de noviembre.
- Fadhila Mammar. Coordinadora del Servicio de Mediación Social Intercultural de Madrid/UAM. 9 de octubre.
- Dolores Mayor. Equipos técnicos de la Fiscalía de Menores, Sección de Reforma. 21 de octubre.
- Vicente Maza. Centro de Atención a la Infancia nº3 de Carabanchel, Madrid. 11 de noviembre.
- David de Miguel. Responsable del Area de Menores Inmigrantes no Acompañados. Save the Children. 5 de noviembre.
- Boniface Ofogo. Mediador Social Intercultural del Ayuntamiento de Móstoles. 29 de octubre.
- Regina Olmos. Profesora del IES Vallecas. Colaboradora del Defensor del Menor. 29 de octubre.

- Charo Picallos. Técnica de Educación del Ayuntamiento Madrid. 4 de noviembre.
- Oliva Puerto. Asociación Madrid Puerta Abierta. Responsable del Programa "Bienvenido Amigo". 28 de noviembre.
- Luzmar Quiroga. Mediadora Social Intercultural del SEMSI Ayuntamiento de Madrid /UAM. 31 de octubre.
- Susana Salvador. Jueza del Registro Civil en Madrid. 17 de octubre.
- Javier Urra. Equipos Técnicos de la Fiscalía de Menores. Primer Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid. 21 de octubre.
- Justino Zapatero. Fiscal coordinador de la Sección de Menores de la Fiscalía del Tribunal Superior de Justicia de Madrid. 14 de noviembre.
- Hernando Herrera. Madrid Puerta Abierta. Alunmo en Prácticas del Master en Migración y Relaciones Intercomunitarias UAM/IMSERSO. 28 de noviembre.

Otras consultas realizadas

- Loizna el Bohdidi. Mediadora Social Intercultural Ayuntamiento de Madrid/ UAM.
- Responsables de "Servicio de Registro de Títulos" y "Garantía Social" de la Consejería de Educación.
- Esteban Tomas Navarro. Coordinador de Acción Social de MPDL
- Hanan Dolouh. Mediadora Social Intercultural. Ayuntamiento de Collado-Villalba/UAM.
- Saliha Al-Houari Al Lal. Mediadora Social Intercultural. Ayuntamiento de Madrid/UAM.
- Miriam. Tutora y formadora de los Talleres del Garantía Social modalidad de Formación y Empleo del Ayuntamiento de Collado-Villalba.
- Valentín Sasoma. Educador de Mensajeros por la Paz.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adroher Biosca, S. (1999): "La protección de los menores inmigrantes, refugiados y desplazados en el Derecho español", en Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, nº 15, 1999.

– (2001): Menores extranjeros no acompañados. En UNAF ‘‘Menores extranjeros no acompañados. Seminario Europeo. Madrid. UNAF

Aja, E., Carbonell, F., Colectivo IOÉ, Funes, J., Vila, I. (2000) : ‘‘La inmigración extranjera en España. Los retos educativos’’. Fundación La Caixa, Colección estudios sociales num.1.

Aldanas, M.J. y Giménez, C. (1999): ‘‘Informe de investigación sobre menores no acompañados en España’’. Investigación realizada para Save The Children dentro del Programa Sobre Menores no Acompañados en Europa, Save The Children / ACNUR. Sin publicar.

Alvarez, A. (1999): Contenido jurídico de la convención sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migrantes y sus familias, adoptado por la Asamblea General de Naciones Unidas mediante la resolución 45/158, de 18 de diciembre de 1990. En: ‘‘Migraciones, Num. 5’’. Madrid. Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones.

Aparicio, R. (2001): La literatura de investigación sobre los hijos de inmigrantes. En "Migraciones, num.9" Madrid. Instituto Universitario de estudios sobre migraciones.

Aracil, E. y Samariego, J. (2000): Adolescentes en la Comunidad de Madrid: la perspectiva desde el sistema de protección de la infancia. Comunicación presentada en el "II Congreso sobre la Inmigración en España". Instituto de Migraciones de la Universidad de Comillas, Madrid, Octubre 2000.

Arce Jiménez, E. (1999): Los menores extranjeros en situación de desamparo. En "Revista Derecho y Familia, nº5. Octubre 1999".

Arnal Sarasa, M. (1998): La religiosidad en la inmigración: un análisis cualitativo. En ‘‘Ofrim Suplementos, junio 1998’’. Comunidad de Madrid, Consejería de Sanidad y Servicios Sociales.

Bosh, J. (sf): "El niño entre dos culturas: la migración como causa de marginación y desajuste en la infancia y la adolescencia". Madrid, UNICEF.

Bronfenbrenner, U. (1995): Contextos de crianza del niño. En ‘‘Infancia y aprendizaje, num 29’’.

– (1997): The ecology of developmental process. En W. Damon (ED): Handbook of Chil Psychology, Vol 1: Theoretical models of human development. New York: Wiley & Sons.

Cachón, L. (2002): ‘‘Inmigrantes jóvenes en España: sistema educativo y mercado de trabajo. Estudio exploratorio.’’ Informe de Estudio. Universidad Complutense de Madrid.

Carrasco, S., Ballestín, B., Herrera, D., Olivé, C.M. (2002): Infancia i inmigració: entre els projectes dels adults i les realitats dels infants. En Gómez, Granell, C., García-Milá, M., Ripol-Millet, A., Pachón, C.: ‘‘La Infància i les famílies als inicis del sigle XXI. Barcelona. Institut dInfancia i Mon Urbá (CIIMU).

CEAR (2002): "Informe sobre la situación de la determinación de la edad a menores no acompañados en España". Comisión Española de Ayuda al Refugiado- CEAR.

Colectivo IOÉ (1996): "La educación intercultural a prueba: hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela". Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia.

– (1999): La población extranjera menor de edad en España. Una aproximación descriptiva. En ‘‘Migraciones, Num. 6, 1999’’. Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones.

Cruz Cabrera, J. E.: Macroproyecto menores inmigrantes de vida independiente (MIVI). En " Revista Migraciones nº 10, Instituto Universitario de Migraciones". Madrid. Universidad Pontificia de Comillas

Delval, J. (1994): ‘‘El desarrollo humano’’. Ed. Pirámide.

Díez, N. Y Ramírez, M.J. (2001): "La inmigración en España. Una década de investigaciones". Colección inmigración y refugio. Instituto de Migraciones y servicios Sociales. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Doyal, L. Y Gough, I. (1994): "Teoría de las necesidades humanas". Barcelona. Icaria -Fuhem,.

Espinar, V. (1995): La protección del menor en el sistema jurídico español: Instituciones de protección a la infancia. Patria potestad y tutela. Papel de las instituciones públicas. El abandono de menores. En la revista "Infancia y Sociedad, nº 33. 1995".

Fisher, C.; Faye, J.; Villarruel, F (1997).: "The study of African American and Latin American Children and Youth". En W. Damon (ED): Handbook of Chil Psychology, Vol 1: Theoretical models of human development. New York: Wiley & Sons.

Franzé, A. (1996): "Integración socioeducativa de la segunda generación: estudio antropológico en contextos multiculturales". Madrid. Dirección General de Migraciones. Sin publicar.

– (1998): Cultura y culturas en la escuela: la interculturalidad en la práctica. En ‘‘Ofrim Suplementos, junio 1998’’. Comunidad de Madrid, Consejería de Sanidad y Servicios Sociales.

– (Ed) (1999): Lengua y cultura de origen: niños marroquíes en la escuela’’. Taller de Estudios Mediterráneos. Madrid. Ediciones del oriente y del mediterráneo.

Franzé y Gregorio (1994): segunda generación inmigrante: la familia y la escuela. Madrid. Sin publicar.

Gaitán Muñoz, L. (1998): ‘‘El espacio social de la infancia’’. Comunidad de Madrid, Consejería de Sanidad y servicios Sociales, Instituto Madrileño del Menor y la Familia.

Gascón Navarro, N.: Familias monoparentales rifeñas, (1998): Segunda generación y conflicto intergeneracional. Líneas de intervención. En ‘‘Ofrim Suplementos, junio 1998’’. Comunidad de Madrid, Consejería de Sanidad y Servicios Sociales.

García, F.J. y Granados, A. (1997): ‘‘Educación, ¿Integración o exclusión de la diversidad cultural?. Granada. Laboratorio de Estudios Interculturales, Universidad de Granada.

Giménez, C. (Dir.) (1992): "La segunda generación: estudio demográfico y sociocultural de los hijos de inmigrantes extranjeros en Madrid". Madrid. Universidad Autónoma de Madrid. Sin publicar.

– (Coord.) (1993): "Inmigrantes extranjeros en Madrid, I y II. Madrid. Consejería de Integración Social de la Comunidad de Madrid.

– (1994): Los hijos de inmigrantes extranjeros en Madrid: socialización diferencial y problemática sociocultural. Ponencia en el Foro94: familia e inmigración. Madrid. Universidad Pontificia de Comillas.

– (Coord) (1994): "Variables claves en la integración sociocultural en la escuela: un análisis del contexto educativo desde la antropología social". Madrid. CIDE. Sin publicar.

– (2002): Planteamiento multifactorial para la mediación e intervención en contextos multiculturales. Una propuesta metodológica de superación del multiculturalismo. En García, F.J. y Muriel, M. (eds): ‘‘La inmigración en España: contextos y alternativas. Volumen II’’. Actas del

III Congreso sobre la Inmigración en España. Laboratorio de Estudios Interculturales, Granada.

– (En edición): Familias en la Inmigración: su integración en la sociedad receptora. En Borovio, D. (coord.): ''Familia e Interculturalidad''. Publicaciones de la Universidad Pontificia de Salamanca.

Giménez, C. y Suárez, L. (2001): Menores no acompañados. Síntesis de una investigación. En UNAF ''Menores extranjeros no acompañados. Seminario Europeo. Madrid. UNAF.

Gómez Crespo, P. (1999): Gestación y puesta en práctica de la reagrupación familiar como estrategia. En ''Migraciones, Num. 5, 1999''. Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones.

– (2000): La aplicación de la normativa de reagrupación familiar: ¿Flexibilidad o arbitrariedad. En "Ofrim Suplementos. Diciembre 2000". Madrid. Consejería de Servicios Sociales. Dirección general de inmigración. Comunidad de Madrid.

Gómez , E. (1998): La inmigración ecuatoriana en ala Comunidad e Madrid. En ''Ofrim Suplementos, junio 1998''. Comunidad de Madrid, Consejería de Sanidad y Servicios Sociales.

González González, M.A.S. (2001): Análisis de la situación sociosanitaria de la población inmigrante en al Comunidad de Madrid e impacto de la nueva Ley de Extranjería en el Área 10. En ''Ofrim Suplementos, diciembre 2001''. Comunidad de Madrid, Consejería de Sanidad y Servicios Sociales.

Gracia, E. y Musitu, G. (1993): ''El maltrato infantil: un análisis ecológico de los factores de riesgo''. Madrid. Ministerio de Asuntos Sociales.

Hewstone, M. y Antaki, C. (1990): Teoría de la atribución y explicaciones sociales. En Hewstone, Strobe, Codol y Stephenson (Dir y Coord.): ''Introducción a la psicología social''. Ariel psicología.

Human Rights Watch (2002): "Nowhere to turn: satate abuses of unaccompanied migrant children by Spain and Morocco". En Internet www.hrw.org

Human Rights Watch (2002): "Discretion Without Bounds: The arbitrary application of Spanish Inmigration Law". En Internet www.hrw.org.

Irisarri Primicia, S. (2000):Menores Inmigrantes en España. Madrid. Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid.

II Informe sobre la aplicación en España de la Convención de Naciones Unidas de Derechos del Niño. Universidad Pontificia de Comillas, Instituto Universitario de Matrimonio y Familia. Madrid.

Juliano, D. (1993): "Educación intercultural: escuela y minorías étnicas". Madrid. Eudema.

López, F. (1995): Necesidades de la infancia y protección infantil I y II . Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales.

López, R. Y López, A. (sf): El menor extranjero y su núcleo familiar: Un estudio sociológico de los casos de menores extranjeros ingresados en centros de Primera Acogida de la C.A.M. En "RS Cuadernos de realidades sociales, nº 43- 44". Instituto de Sociología aplicada.

Merino, J.; Muñoz, A.; Sánchez, I. (1992): "La educación de los niños imigrantes en los centros escolares de la Comunidad de Madrid. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia.

Malgesini, G. Y Giménez, C.(2000): ''Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad''. Madrid. Editorial Catarata.

Mato, J.C. (1997): " Los derechos de la infancia y la ley de protección jurídica del menor". Anuario de Psicología Jurídica.

Max- Neef, M. (1993): "Desarrollo a escala humana: conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones". Barcelona. Icaria Editorial.

Moreras, J.(1999): Influencias e interferencias en la acción educativa de las escuelas públicas del Raval (Barcelona). En ‘‘Migraciones, Num. 6, 1999’’. Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones.

Ochaíta, E. y Espinosa, M A. (1999): Un estudio exploratorio sobre la prevalencia de la ayuda y el trabajo infantil en España. En "Anuario de Psicología Jurídica, 1999".

Ochaíta, E. Y Espinosa, M.A. (S.F.): Dificultades en el desarrollo de origen social: el maltrato y las necesidades infantiles. En Nicasio, J.: ‘‘Intervención psicopedagógica en los trastornos del desarrollo. Madrid: Siglo XXI.

Onega López, J. R.(1999): Inmigración ilegal. En "Revista del Ministerio Fiscal nº 6. 1999".

Pérez, C. (sin editar): Los adolescentes extranjeros no acompañados en la Comunidad de Madrid. En Giménez y Suárez (2000): Informe de la investigación ‘‘Menores no acompañados que han entrado en territorio español sin representación’’ . Programa Migración y Multiculturalidad. Universidad Autónoma de Madrid.

– (en edición): Los sistemas de protección a la infancia y la llegada de familias tras la inmigración. En Borovio, D. (coord.): ‘‘Familia e Interculturalidad’’. Publicaciones de la Universidad Pontificia de Salamanca.

Pérez, M., Baglivo, Mª V., Bembibre, V. y Pérez, M.J. (2000).: ‘‘Child labour and children of foreing origin in Spain’’. European Socrates Course on Childrens Rights. 8-17 de septiembre 1999. Poverty, social exclusion and the right to optimal development. Casas, F. Y Sadurní, M. Ed. Institut de Recerca sobre Qualitat de Vida. Universidad de Gerona

Plan Regional para la Inmigración de la Comunidad de Madrid 2001-2003.

"Procedimiento de colaboración para la atención social a menores". 1998. Convenio de colaboración entre la Comunidad de Madrid - Instituto Madrileño del Menor y la Familia - y el Ayuntamiento de Madrid, Area de Servicios Sociales.

"Programa de atención a menores y familias". Abril 1999. Ayuntamiento de Madrid, Area de Servicios Sociales.

Programa Global de Regulación y Coordinación de la Extranjería y la Inmigración en España, GRECO.

Pumares, P. (1996): "La integración de los inmigrantes marroquíes: familias marroquíes en la Comunidad de Madrid". Barcelona. Fundación La Caixa.

Ricucci, R.: Una generación en vilo que interroga a la ciudadanía. En "OFRIM suplementos: Segunda genración. Junio 2002". Madrid. OFRIM

Ripol-Millet, A.: Información básica para la intervención social y la mediación dirigida a niños separados (menores extranjeros no acompañados). ‘‘Revista de Treball Social, nº 158’’, junio 2000.

Save The Children: "Los Niños no Acompañados en Europa. Declaración de Buena Práctica". Save the Children, UNHCR.

Siguán, M. (1998): ‘‘La escuela y los inmigrantes’’. Barcelona. Paidos.

Suárez, L. (1996): ‘‘Estrategias de pertenencia y marcos de exclusión: colectivos sociales y Estados en un mundo transnacional’’. Actas del VII Congreso de Antropología Social Española. Zaragoza.

Urra, J. (1999): Peregrinos de las estrellas. En "Psicología Educativa, 1999, Vol.5, nº 2".

Vázquez García, D. (2000): El tratamiento de los menores en el marco de las migraciones europeas. El reagrupamiento familiar y la protección de los derechos humanos. En "Revista de la Facultad de derecho de la Universidad Complutense nº 93".

VV.AA (1994). Derechos de las minorías y de los grupos diferenciados. Colección solidaridad 6, Fundación ONCE. Madrid. Escuela Libre editorial.

Vidal, E. (1997): Las trampas de la prevención: los centros de internamiento de los inmigrantes. En la revista "Mugak, nº 3. Septiembre- Diciembre. 1997".

DINÁMICAS FAMILIARES, ORGANIZACIÓN DE LA VIDA COTIDIANA Y DESARROLLO INFANTIL Y ADOLESCENTE EN FAMILIAS HOMOPARENTALES

DINÁMICAS FAMILIARES, ORGANIZACIÓN DE LA VIDA COTIDIANA Y DESARROLLO INFANTIL Y ADOLESCENTE EN FAMILIAS HOMOPARENTALES

MARÍA DEL MAR GONZÁLEZ. Dpto. Psicología Evolutiva y de la Educación
Universidad de Sevilla (Investigadora responsable)
COLEGIO OFICIAL DE PSICÓLOGOS DE MADRID
FERNANDO CHACÓN, ANA BELÉN GÓMEZ
DPTO. DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN (UNIVERSIDAD DE SEVILLA)
Mª ÁNGELES SÁNCHEZ, ESTER MORCILLO
(Equipo de investigación)
OFICINA DEL DEFENSOR DEL MENOR DE LA COMUNIDAD DE MADRID
CONSEJERÍA DE RELACIONES INSTITUCIONALES DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA
(Instituciones financiadoras)

1. FUNDAMENTACIÓN.—2. MÉTODO. 2.1. *Muestra.* 2.2. *Instrumentos y Procedimiento*. 2.2.1. Estudio del contexto familiar. 2.2.2. Evaluación del ajuste y desarrollo de los menores.—3. RESULTADOS. 3.1. *¿Cómo desempeñan gays y lesbianas sus roles parentales y qué hogares configuran para sus hijos e hijas?* 3.1.1. Autoestima de padres y madres. 3.1.2. Salud mental de padres y madres. 3.1.3. Roles de género de padres y madres. 3.1.4. Principios y valores educativos de padres y madres. 3.1.5. Ideas evolutivo-educativas de padres y madres. 3.1.6. Estilos educativos de padres y madres. 3.2. *¿Cómo es la dinámica de relaciones dentro de las familias homoparentales?* 3.2.1. Características de la relación de pareja. 3.2.2. Distribución de tareas dentro de la pareja. 3.2.3. Ajuste y satisfacción en la pareja. 3.2.4. Relaciones entre madres o padres con sus hijos o hijas. 3.2.5. Relaciones de estos chicos y chicas con las parejas de sus madres. 3.2.6. Funcionamiento familiar percibido por padres o madres. 3.2.7. Funcionamiento familiar percibido por hijos o hijas. 3.3. *¿Cómo es el entorno social de estas familias: son familias aisladas o integradas en la sociedad?* 3.3.1. Red social de las familias homoparentales. 3.3.2. Apoyo social percibido por las familias homoparentales. 3.3.3. Relación con familias de origen. 3.4. *¿Cómo es la vida cotidiana de las chicas y chicos que viven con madres lesbianas o padres gays?* 3.4.1. Vida cotidiana. 3.4.2. Actividades. 3.5. *¿Cómo es el desarrollo y ajuste psicológico de las chicas y chicos que viven con madres lesbianas o padres gays?* 3.5.1. Competencia académica de chicos y chicas. 3.5.2. Competencia social de chicos y chicas. 3.5.3. Ideas con respecto a la diversidad social. 3.5.4. Autoestima de chicos y chicas. 3.5.5. Roles de género. 3.5.6. Ajuste emocional y comportamental de niños y niñas. 3.5.7. Integración y aceptación social de los chicos y chicas.—4. CONCLUSIONES.—REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.—ANEXOS.

1. FUNDAMENTACIÓN

La familia española se encuentra en un tiempo de profundas y aceleradas transformaciones cuyo reflejo más claro puede apreciarse en la diversificación de modelos familiares que podemos encontrar en la actualidad en nuestra sociedad. Así, en las últimas décadas se han reducido drásticamente los hogares múltiples o complejos (aquellos en que convivían distintos núcleos familiares), mientras que, junto a las familias nucleares tradicionales constituidas por una pareja conyugal y sus hijos e hijas, han ido teniendo cada vez más presencia las que se conocen como familias ''posnucleares'' (Requena y Revenga, 1993). De hecho, son cada vez menos excepcionales las uniones no matrimoniales, las parejas sin descendencia, las familias "reconstituidas", o ''combinadas'', procedentes de uniones anteriores, las familias monoparentales y las que nos ocupan en este informe, las familias *homoparentales,* aquellas en las que niños y niñas viven con progenitores gays o lesbianas.

Asistimos, por tanto, a un proceso que constituiría, a juicio de Flaquer (1999), la clave de la *segunda transición familiar*. Para este autor, hubo una primera transición familiar que estuvo ligada a su contracción en torno al núcleo familiar estricto (en detrimento de las familias extensas o polinucleares) y a una cierta pérdida de funciones (por ejemplo, la producción económica o la defensa). La segunda transición familiar, a la que estaríamos asistiendo ahora, estaría ligada, sin embargo, a su desinstitucionalización. De acuerdo con la propuesta de este autor, en estos últimos años se han difuminado en España los límites entre legitimidad e ilegitimidad familiar, puesto que han comenzado a ser aceptadas y reconocidas situaciones familiares y vitales que durante décadas fueron rechazadas o simplemente obviadas. Tal es el caso, a nuestro juicio, de las parejas heterosexuales que conviven sin estar casadas, las familias sin hijos, o las familias adoptivas. Este mismo proceso de reconocimiento y aceptación han comenzado a experimentar las familias monoparentales, tanto las formadas tras divorcio como, en menor medida, las que configuran una madre soltera y su hijo o hija, o las familias ''combinadas'', las formadas a partir de uniones anteriores.

Sin embargo, otras formas de familia presentes en nuestra sociedad siguen estando proscritas y rechazadas, careciendo todavía del menor reconocimiento social. A nuestro juicio, este es el caso de las familias que hoy nos ocupan, las integradas por padres gays o madres lesbianas y sus criaturas. No figuran en las estadísticas oficiales del I.N.E., no son contempladas en ninguno de los tratados recientes acerca de la realidad española, ni en los escritos con óptica sociológica (cif. Alberdi, 1999; Flaquer, 1999; Gimeno, 1999; Meil, 1999) ni en los escritos desde el ámbito de la psicología (Rodrigo y Palacios, 1998). De hecho, y éste es un indicador muy significativo a nuestro juicio, resulta difícil aún encontrar en nuestra sociedad una denominación para ellas, hecho que no nos parece casual, porque el nombre confiere entidad e identidad, y supone, por tanto, un reconocimiento explícito. Nuestro equipo ha optado por una de las denominaciones que ha comenzado a utilizarse en ámbitos académicos y en los propios colectivos de gays o lesbianas*: familias homoparentales*. Hemos preferido este término, por más preciso, al de ''familias homosexuales'', que también se usa, sobre todo, en escritos de ámbito anglosajón.

El hecho de que existan nuevas formas de familia y, sobre todo, que comiencen a hacerse visibles, plantea nuevas preguntas a la sociedad y obliga, por tanto, a buscar nuevas respuestas. Sin duda, el hecho de que haya comenzado a hablarse de la existencia en España de familias homoparentales, o que los colectivos de gays y lesbianas hayan reclamado el derecho al matrimonio y a la adopción o acogimiento conjunto de menores por parte de parejas homosexuales, ha trasladado a la sociedad un debate encendido acerca de estas realidades familiares de las que se desconoce en España casi todo, comenzando por su número y siguiendo por sus características o cómo es la vida en ellas.

No es extraño que se tenga tan poca información acerca de estas familias, dado que, de una parte, en España hasta ahora no se había llevado a cabo una sola investigación acerca de ellas y, de otra, se trata de un ámbito de estudio muy joven: las primeras investigaciones acerca de familias homoparentales y el desarrollo de los niños y niñas que crecen en ellas se efectuaron en los años finales de la década de los 70, con lo que aún no se han cubierto ni tan siquiera tres décadas de estudio. De hecho, hace escasamente diez años (Patterson, 1992) que ve la luz la primera gran revisión acerca de estos temas en una revista de Psicología Evolutiva de ámbito internacional y de gran imparto. Como ocurre habitualmente cuando se dan los primeros pasos en un nuevo área de investigación, la mayoría de los estudios que se han realizado dentro de ella han tenido generalmente una serie de características en común: han sido estudios llevados a cabo con muestras no muy amplias, a las que se ha mirado generalmente como un todo homogéneo; han sido estudios de carácter puntual, en lugar de longitudinales, en los que con frecuencia se han efectuado análisis de productos más que de procesos y con un abordaje con frecuencia meramente cuantitativo.

Si el panorama que hemos dibujado es el que más comúnmente se divisa en este campo de investigación, no es menos cierto que disponemos en la actualidad de algunas afortunadas excepciones que merecen ser reseñadas. Así, comenzamos a disponer de los resultados de los primeros estudios longitudinales que se han efectuado. De entre ellos, el pionero y más largo en el tiempo es el que han efectuado Susan Golombok y su equipo de la Universidad de la Ciudad de Londres (Golombok, Spencer y Rutter, 1983; Golombok y Tasker, 1996; Tasker y Golombok, 1997). La primera toma de datos se realizó cuando niños y niñas tenían 9 años de media, mientras la segunda fue 15 años más tarde, cuando ya eran jóvenes adultos con una edad media de 24 años.

Del mismo modo, aunque la mayor parte de los estudios se han efectuado con muestras relativamente pequeñas (entre 15 y 40 familias), dadas las dificultades para contactar con estas familias, en los últimos años, algunos equipos de investigación han conseguido realizar estudios con muestras de mayor amplitud. Así, si bien el primer estudio realizado por Charlotte Patterson y su equipo consiguió reunir a 37 familias de madres lesbianas con hijos o hijas de uniones heterosexuales anteriores, un estudio posterior de este mismo equipo ya incluía 55 familias de madres lesbianas que habían concebido sus hijos o hijas por técnicas de reproducción asistida (Chan, Raboy y Patterson, 1998). El pasado año se publicó un estudio en el Reino Unido que estudiaba una muestra de 101 padres gays que se encontraban en distintas situaciones familiares: conviviendo con sus hijos en pareja o solos, sin convivir con ellos, pero con contacto frecuente, etc. (Barret y Tasker, 2001). En el mismo año, vio la luz un estudio que involucraba a 256 familias procedentes de 35 estados distintos de los distintos Estados Unidos de América, que contestaron por correo a varios cuestionarios y escalas que se les enviaron (Johnson y O'Connor, 2001)

Asimismo, decíamos que la mayor parte de los estudios han efectuado aproximaciones cuantitativas, absolutamente necesarias en los primeros momentos de cualquier área de investigación, y más en una tan controvertida como ésta, en tanto que de los resultados de los estudios efectuados ha dependido con frecuencia la toma de decisiones de distintas instituciones (judiciales, legislativas, educativas, sanitarias, etc,). Ello no obsta para que cualquier campo de investigación resulte enriquecido cuando se complementa con análisis cualitativos que informan de los significados que estas experiencias tienen para quienes se ven envueltos en ellas, que nos dicen, por tanto, cómo han sido sus vivencias, que nos devuelven la propia voz de las personas protagonistas de estas historias. Este ha sido el propósito de algunas publicaciones recientes, que han analizado los testimonios de madres lesbianas, padres gays o sus hijos o hijas.

De entre ellas, resaltamos las de Lewin (1993), Drucker (1998) o Dunne (2000), amén del libro de Tasker y Golombok (1997) en el que se recogen tanto análisis cuantitativos como cualitativos.

Si estas son las características fundamentales del área de investigación en la que nos vamos a introducir, sin duda, el aspecto que más preocupa a la sociedad acerca de estas familias es la posible incidencia sobre el desarrollo de niños y niñas del hecho de haber crecido en ellas. Así se refleja con frecuencia en los medios de comunicación y así se hizo patente en los debates recientes habidos en los distintos parlamentos autonómicos a propósito de proyectos de ley de parejas de hecho que extendían a este tipo de parejas el derecho al acogimiento conjunto de menores. No es casual que esto sea así, dado que distintas instituciones están implicadas en el deber de protección y atención a la infancia y, por tanto, estamos hablando de un tema que atañe tanto a instituciones legislativas como judiciales, sanitarias, educativas o de servicios sociales.

Las dudas con respecto a la incidencia sobre el desarrollo infantil y adolescente de crecer en una familia homoparental están siendo despejadas a partir de los resultados de los distintos estudios realizados en diversos países (sobre todo en los Estados Unidos y el Reino Unido, pero también en Bélgica, Canadá o Suecia). Lo que estos estudios han concluido se resume fácilmente: estos chicos y chicas no difieren significativamente de los que viven con progenitores heterosexuales en ninguna dimensión del desarrollo intelectual o de la personalidad (autoestima, lugar de control, ajuste personal, desarrollo moral, etc.). Tampoco difieren en identidad sexual, identidad de género u orientación sexual, aunque algunos estudios han encontrado en ellos una mayor flexibilidad en sus roles de género. Asimismo, mantienen relaciones sociales normales con sus compañeros y compañeras y son tan populares entre ellos como los hijos o hijas de heterosexuales. Revisiones recientes de los estudios realizados pueden encontrarse en Patterson (1992; 2000), Tasker (1999), Mooney-Somers y Golombok (2000) o Stacey y Biblarz (2001). Estos resultados, replicados y coincidentes en distintos estudios, llevaron a concluir a distintas personas expertas que la orientación del deseo de los progenitores no parecía ser un factor determinante en la construcción del desarrollo infantil.

A pesar de que el amplio conjunto de estudios realizados llega a conclusiones muy concordantes, en nuestra sociedad aún se mantienen dudas con respecto a estas familias y se contrapone como argumento que las sociedades anglosajonas han integrado y aceptado la homosexualidad en mayor medida que la nuestra, por lo que se necesita saber qué ocurre con estos chicos y chicas en nuestra propia sociedad. Por todo lo expuesto, parecía particularmente necesario que se realizara el estudio cuyo informe ahora presentamos, y que nació de la preocupación y el interés conjunto de distintas instituciones y colectivos. De una parte, dos instituciones públicas comprometidas con la infancia y los colectivos con especiales dificultades de integración social: la Consejería de Relaciones Institucionales de la Junta de Andalucía y la Oficina del Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid. De otra parte, las instituciones públicas y los organismos privados implicados en el estudio de nuevas realidades sociales: el Colegio Oficial de Psicólogos de la Comunidad de Madrid y el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Sevilla.

El estudio efectuado pretendía dar respuesta a las siguientes grandes **preguntas de investigación**:

1. ¿Cómo desempeñan gays y lesbianas sus roles parentales y qué hogares configuran para sus hijos e hijas?

2. ¿Cómo es la dinámica de relaciones dentro de las familias homoparentales?

3. ¿Cómo es el entorno social de estas familias: son familias aisladas o integradas en la sociedad?
4. ¿Cómo es la vida cotidiana de estos chicos y chicas?
5. ¿Cómo es el desarrollo y ajuste psicológico de los chicas y chicas que viven con madres lesbianas o padres gays?

2. MÉTODO

2.1. Muestra

Uno de los problemas de partida de este tipo de estudios es entrar en contacto con la muestra, dado que no hay instancias oficiales u extraoficiales en las que se lleve un registro de ellas. Por esa razón, el contacto se debió efectuar a través de procedimientos informales entre los que se incluyeron los siguientes:

— *Publicidad en la prensa* dirigida a gays y lesbianas, así como llamamientos a la participación en prensa de ámbito estatal o autonómico, a raíz de dar a conocer la realización del estudio.

— *Publicidad en librerías especializadas* y otros establecimientos frecuentados por gays o lesbianas.

— *Contactos con centros ginecológicos y de inseminación artificial* para que hicieran llegar a madres lesbianas noticias del estudio que se estaba realizando.

— *Contactos con los distintos profesionales de la psicología y la sexología* especializados en población gay y lesbiana.

— *Contactos con profesionales del ámbito de la adopción internacional,* para que hicieran llegar noticias de la investigación a las familias homoparentales adoptivas que conociesen.

— *Contacto con los distintos colectivos de gays y lesbianas,* tanto de la Comunidad Andaluza (colectivos *Algama, Arcadia, Arco Iris, Colega, Ligan, Mojual, Nos, Ojalá, Somos y Triclinium*) como de la Comunidad de Madrid (*Cogam y Triángulo*). A todos ellos se les pidió su colaboración en dos tareas: de una parte se les solicitó que entrasen en contacto con las familias homoparentales que pudieran conocer y les solicitasen su participación en el estudio; de otra parte, se les solicitó, asimismo, que hiciesen publicidad del estudio en sus sedes y en cuantos cauces informativos estuviesen a su alcance (prensa propia, páginas *WEB*, etc.).

— *A través de los propios participantes en el estudio,* que a su vez conocían a otras familias.

Por estos distintos cauces, se llegó a contactar con más de 60 familias, de las que finalmente se pudo completar el estudio de 47, 19 en la comunidad andaluza y 28 en la Comunidad de Madrid. Aunque todas estas familias tenían en común el hecho de que estaban configuradas por padres gays o madres lesbianas con hijos/as, eran muy diversas internamente. El grupo más numeroso estaba integrado por familias de lesbianas que convivían con sus hijos, procedentes de uniones heterosexuales anteriores (24 de ellas). Otro conjunto de familias estaba conformado por gays o lesbianas que, como los anteriores, habían tenido descendencia en una relación heterosexual pero, tras la ruptura de ésta, no tenían la custodia de aquellos (12 familias). Junto a estas, había otro grupo de familias constituidas por madres lesbianas o padres gays que habían tenido a sus hijos e hijas cuando ya se vivían como homosexuales y que, para ello, habían recurrido a técnicas de inseminación (6 familias) o a la adopción (5 familias). Como quiera

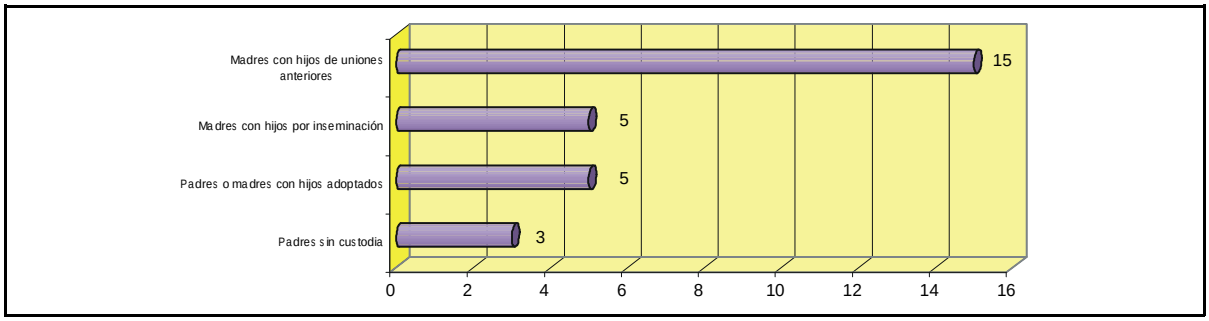
que los hijos e hijas de estas familias tenían, además, edades muy diversas, desde 20 meses hasta 35 años, y de acuerdo con nuestros objetivos de partida, decidimos efectuar una selección de ellas y exponer los datos del conjunto de familias que convivían con hijos e hijas en edad escolar (menores de 16 años). Por tanto, la muestra de familias de las que efectuamos el informe está compuesta por 28 familias que se distribuyen del modo siguiente:

— 15 Familias de madres lesbianas que conviven con sus hijos procedentes de uniones heterosexuales anteriores.

— 10 Familias de madres lesbianas o padres gays que tuvieron a sus hijos cuando se vivían como tales, bien por adopción (5 familias), bien por inseminación (otras 5 de ellas). Tres de estas familias habían surgido como un proyecto compartido en pareja.

— 3 Familias en las que los padres no tienen la custodia de sus hijos, pero conviven con ellos diariamente, tanto o más tiempo que sus madres.

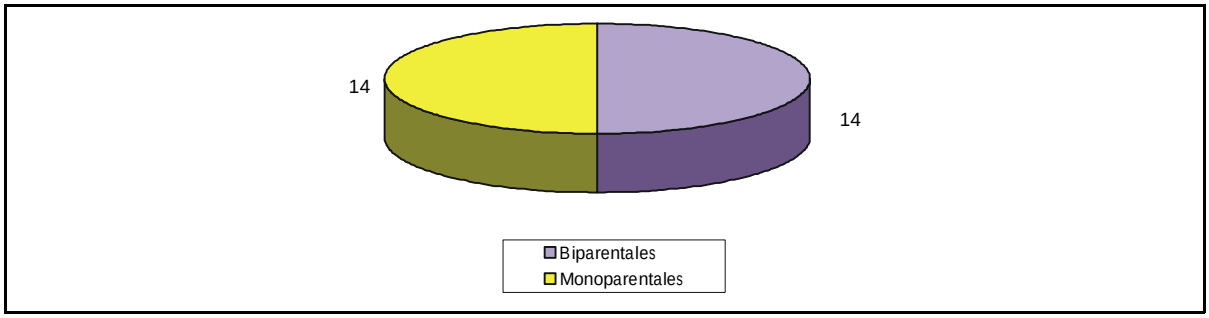
GRÁFICO 2.1. TIPO DE FAMILIAS ESTUDIADAS



A pesar de la diversidad interna, todas las familias estudiadas tenían en común que las madres eran lesbianas o los padres gays y que vivían abiertamente esta condición ante sus hijos.

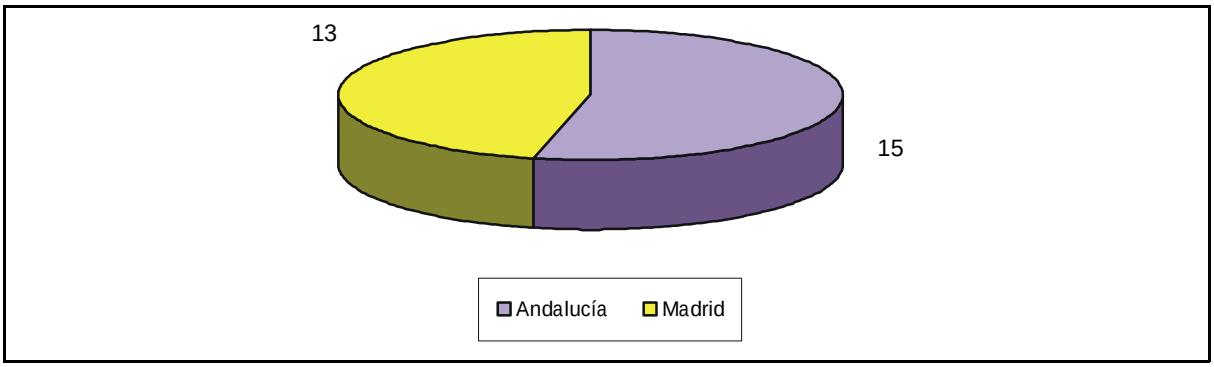
En cuanto a la *estructura* de las familias estudiadas, 14 eran monoparentales, o sea, vivía el padre o madre a solas con los niños o niñas y otras 14 familias eran biparentales, o lo que es lo mismo, vivían en parejas con sus hijos e hijas. Todas las parejas estudiadas eran de madres lesbianas, los padres gays que analizamos no vivían en pareja.

GRÁFICO 2.2. ESTRUCTURA DE LAS FAMILIAS



Del número de familias seleccionadas para este informe, 15 vivían en la Comunidad Autónoma de Andalucía y 13 en la Comunidad de Madrid.

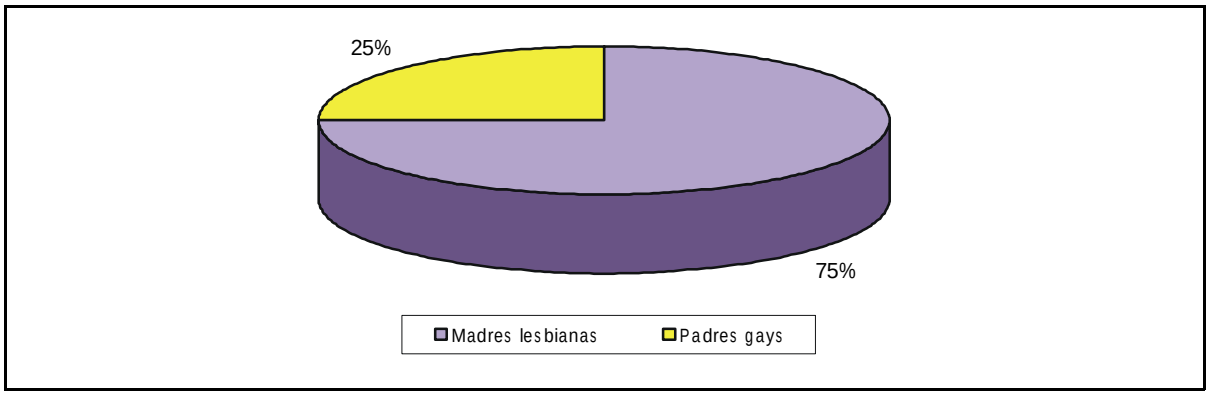
GRÁFICO 2.3. DISTRIBUCIÓN DE FAMILIAS POR COMUNIDAD AUTÓNOMA



Por lo que respecta a las características sociodemográficas de las madres y padres estudiados, son las siguientes:

— En cuanto al sexo del progenitor o progenitores, estudiamos 21 familias de madres lesbianas (75%) y 7 familias de padres gays (25%). Estos datos no deben sorprender si tenemos en cuenta que en España el grueso de las custodias tras separación o divorcio se otorgan a las madres y que sólo las mujeres tienen posibilidad de concebir con técnicas de reproducción asistida (en España no es posible la maternidad subrogada, popularmente conocida como ‘‘madres de alquiler’’).

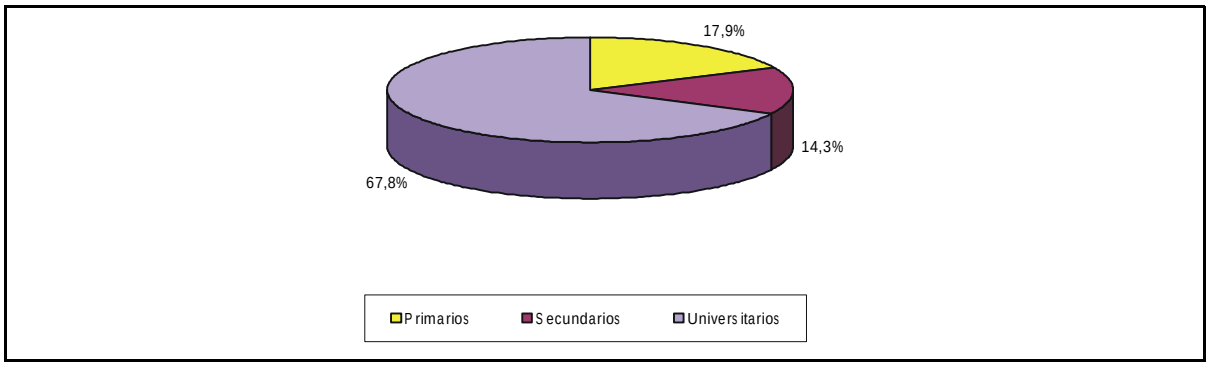
GRÁFICO 2.4. DISTRIBUCIÓN DE FAMILIAS SEGÚN SEXO DEL PROGENITOR



— Con respecto a la edad de padres y madres, la media está en 38 años, teniendo la madre más joven 22 años y el padre mayor, 52.

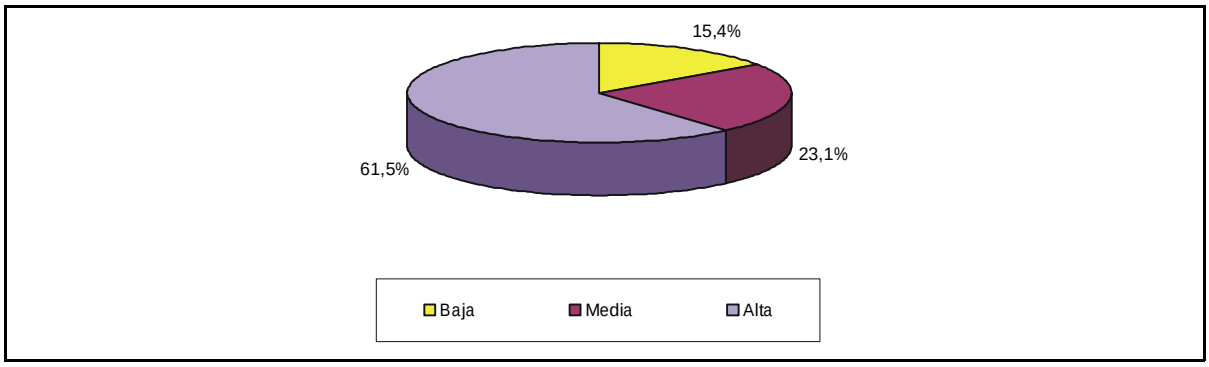
— Por lo que se refiere al nivel educativo de estos padres y madres, la muestra está compuesta por padres y madres con diversa experiencia escolar, aunque, como puede observarse en el gráfico 2.5, hubo una clara sobrerrepresentación de padres y madres con estudios universitarios.

GRÁFICO 2.5. NIVEL DE ESTUDIOS DE MADRES Y PADRES



— En cuanto a la *cualificación profesional de estos padres y madres,* ésta es bastante coherente con su nivel de formación, puesto que el 61,5% de ellos desempeñaba profesiones con alta cualificación, un 23,1%, profesiones de cualificación media y un 15,4%, profesiones de baja cualificación (gráfico 2.6).

GRÁFICO 2.6. CUALIFICACIÓN PROFESIONAL DE MADRES Y PADRES

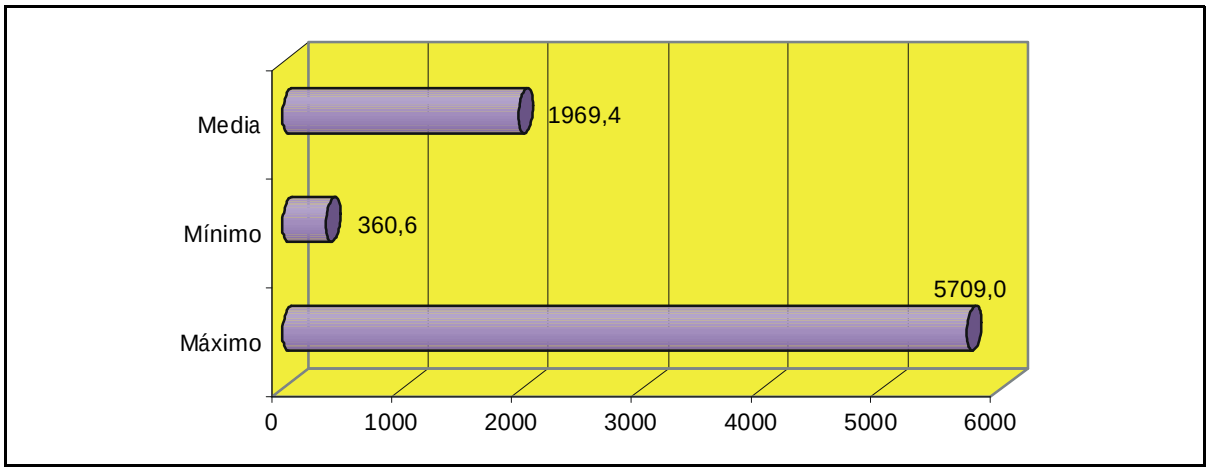


— En cuanto a la *situación laboral* de padres y madres, en el momento de realizar el estudio, el 78,6% trabajaban en jornadas de tiempo completo, un 7,1 % a tiempo parcial y un 14,3% se hallaba en situación de desempleo.

— Por lo que respecta a los recursos económicos, la media mensual de ingresos se hallaba en 1969 €, aunque había claras diferencias entre unos hogares y otros, con un arco entre 360 € y 5709 € de ingresos mensuales. Si comparamos la media de ingresos de estos hogares con la media de ingresos de los hogares españoles en la actualidad (1031€) (1) encontramos que las familias que hemos estudiado se encuentran en general, en situación desahogada. De hecho, el 80% de las familias comentaron que sus ingresos eran suficientes para cubrir las necesidades de la familia, dato que no nos puede hacer olvidar que había un 20% de hogares cuyos ingresos eran, sin embargo, percibidos como insuficientes.

(1) Según la actualización efectuada por nuestro equipo de acuerdo con el IPC de los datos de la Encuesta de Presupuestos Familiares (EPF) correspondiente a 1997 y explotados por Isabel del Cerro y Juan Suárez.

GRÁFICO 2.7. RECURSOS ECONÓMICOS DE LAS FAMILIAS

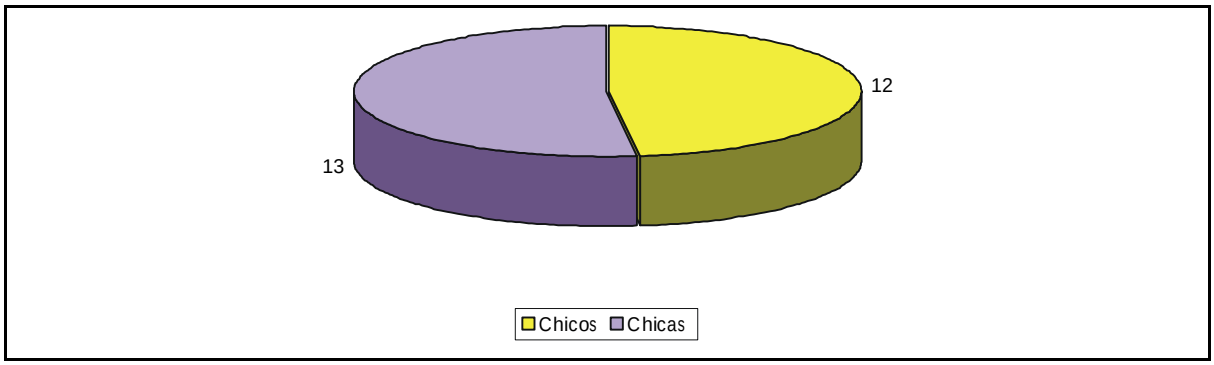


En estas familias convivían un conjunto de 40 chicos o chicas, de los que finalmente hemos estudiado únicamente a 25. El hecho de no haber estudiado a los 15 chicos o chicas restantes se ha debido a razones diversas: 9 de ellos eran mayores de 16 años, la edad elegida como tope; otra niña era demasiado pequeña (tenía 20 meses), 2 chicos presentaban una discapacidad psíquica, y aún hubo 3 chicos que no pudimos estudiar por circunstancias relacionadas con las familias o los centros escolares a los que acudían. De todas formas, de estos 3 últimos niños o niñas se dispone de los datos de sus rutinas diarias que nos fueron facilitadas por sus padres o madres.

Los hijos e hijas que constituyeron la muestra presentaban las características que se recogen a continuación:

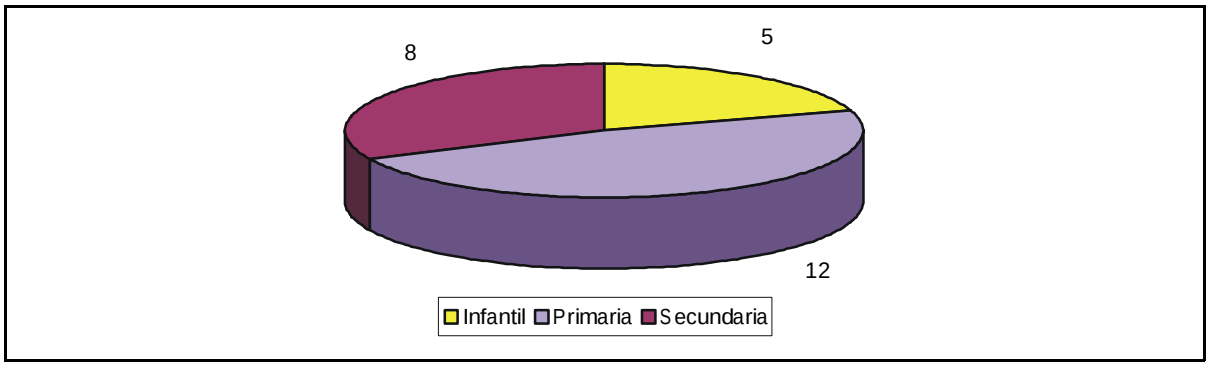
— En cuanto al *sexo*, la distribución era prácticamente equitativa: 13 chicas y 12 chicos, como aparece recogido en el gráfico 2.8.

GRÁFICO 2.8. SEXO DE CHICOS Y CHICAS ESTUDIADOS



— Por lo que respecta a las *edades* y, por tanto, el nivel educativo en que se encontraban escolarizados, 5 niños o niñas de la muestra tenían edades de escuela infantil (3-6 años), 12 cursaban primaria (6-12 años) y otros 8 se hallaban escolarizados en secundaria (12-16 años).

GRÁFICO 2.9. NIVEL EDUCATIVO DE CHICAS Y CHICOS ESTUDIADOS



— Por lo que se refiere al *tiempo que llevaban conviviendo* en el seno de una familia homoparental, se puso como condición para ser incluido en la muestra, que sus progenitores llevaran viviendo abiertamente su orientación homosexual ante sus hijos o hijas durante un período mínimo de un año. Por encima de este mínimo, hubo una alta variedad, como puede observarse en la tabla 2.1. Así, la media de tiempo que llevaban los chicos y chicas de nuestra muestra viviendo en esa situación superaba ligeramente los cinco años (60 meses), y el tiempo máximo de convivencia estuvo situado en 13 años (156 meses).

TABLA 2.1.

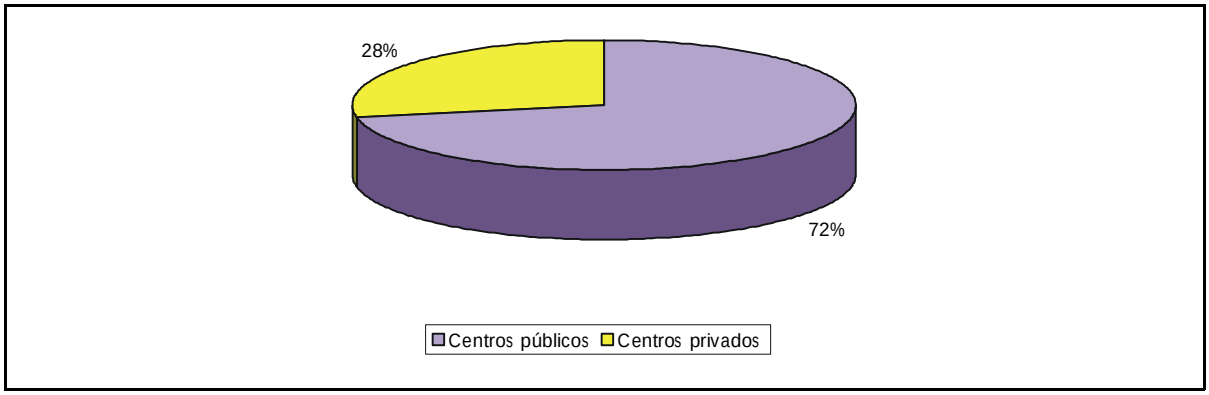
	χ	σ	**Mínimo**	**Máximo**
Tiempo desde constitución de familia homoparental (meses)	60,75 meses	40,99	12 meses	156 meses
Edad en que niños y niñas comenzaron a vivir en estas familias	44,25 meses	43,84	0 (desde siempre)	132 meses

— También se tomó en consideración la edad a partir de la cual estos niños y niñas comenzaron a vivir en este tipo de familias. Prácticamente la mitad de estos niños y niñas (11/25), habían vivido desde siempre en una familia homoparental, situándose los demás en algún punto de un amplio arco, en el que el valor máximo eran 132 meses (11 años), encontrándose en casi 4 años (44,25 meses) la media de edad a la que comenzaron a vivir en una familia homoparental.

— Siguiendo con la caracterización de los chicos y chicas de la muestra, hemos de decir que acudían a *centros escolares* tanto públicos como privados, aunque la distribución no fue equitativa: el grupo mayor de ellos se encontraba escolarizado en centros públicos, puesto que a estos acudían 18 de los chicos y chicas de la muestra (7 en Madrid y 11 en Andalucía), frente a 7 chicos o chicas, que acudían a colegios privados, con o sin concierto (5 en Madrid y 2 en Andalucía). La distribución en términos porcentuales aparece recogida en el gráfico 2.10. Esta distribución

entre centros públicos y privados es bastante cercana a la que encontramos en la sociedad en general (por ej., la distribución en Andalucía en los mismos niveles educativos es del 24% de los chicos y chicas escolarizados en centros privados y el 76% en centros públicos, según datos del Instituto Andaluz de Estadística).

GRÁFICO 2.10. DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA SEGÚN EL TIPO DE CENTRO ESCOLAR



Junto a los menores que vivían en familias homoparentales, estudiamos otros dos grupos de compañeros o compañeras de sus respectivas aulas que nos sirvieron como muestras de comparación:

— La primera muestra de comparación estaba formada por compañeros o compañeras seleccionados al azar dentro de la misma clase entre los que eran del mismo sexo. Nos referiremos a ella como "muestra control de sexo".

— La segunda muestra de comparación estuvo compuesta por compañeros o compañeras de la misma clase, o de otra clase del mismo nivel educativo, que compartieran el tipo de familia en cuanto a su estructura (monoparental, biparental, reconstituida, etc.). Las referencias a esta muestra las efectuaremos con el término "muestra control de familia".

2.2. Instrumentos y Procedimiento

Como se recordará, nuestro estudio incluía entre sus objetivos tanto el análisis de la dinámica de relaciones en las familiares homoparentales o del modo en que gays y lesbianas desempeñaban sus roles parentales, como la evaluación del ajuste psicológico y las competencias evolutivas de niños y niñas. Por ello, el procedimiento fue muy diverso e incluyó un amplio conjunto de instrumentos. Para facilitar su comprensión, efectuaremos su exposición diferenciándolos en dos subapartados: en el primero se explicará el modo en que estudiamos el contexto familiar, y en el segundo presentaremos el procedimiento seguido para evaluar a chicos y chicas.

2.2.1. *Estudio del contexto familiar*

A las familias se les dio la oportunidad de ser entrevistadas, bien en sus casas, bien en un despacho de la Universidad de Sevilla o del Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid o bien en cualquier otro lugar que prefirieran. En todos los casos, se garantizó la confidencialidad de los datos. En la entrevista se abor-

dó todo un conjunto de aspectos relevantes acerca de la realidad cotidiana de estas familias, y se administraron una serie de pruebas para evaluar distintas dimensiones que la literatura apuntaba como relevantes. A continuación citamos los instrumentos que se administraron, conforme a los objetivos del estudio.

- *Roles de Género.* Versión en femenino y en masculino del *Personal Atributes Questionnaire* (Spence et al., 1974). Reúne 24 ítems formados cada uno de ellos por una característica de personalidad tradicionalmente asociada a lo masculino o a lo femenino, teniéndose que situar el sujeto en una escala de 1 a 5 en ella (por ej., desde ''Nada agresiva'' hasta ''Muy agresiva''). Este cuestionario permitía clasificar a los sujetos como masculinos, femeninos, andróginos o indiferenciados, en función de la puntuación obtenida en las dimensiones masculina y femenina. El coeficiente alfa de Cronbach para las subescalas de rol masculino fue de 0.71 y de 0.85 para las subescalas de rol femenino.

- *Autoestima.* Se ha utilizado la versión en femenino y en masculino del cuestionario de autoestima de Rosenberg (1973) que comprende dos subescalas, *autoestima* (10 ítems) y estabilidad del sí mismo (5 ítems). El instrumento recoge en una escala de cuatro puntos el grado de desacuerdo o de acuerdo con cada pregunta (Ej.: ''En conjunto me siento satisfecha conmigo misma''). El coeficiente alfa de Cronbach obtenido para la primera subescala fue de 0,75 y de 0,70 para la segunda, siendo dicho alfa de 0,82 para la escala completa.

- *Estado de Salud.* Se utilizó el Inventario de Salud de la OMS (Organización Mundial de la Salud, 1982) que mide la tendencia general a sufrir dificultades o problemas de salud mental. Consta de 20 ítems relativos a problemas de salud (Ej.: ''¿Has tenido dolores de cabeza?'') que recogen con qué frecuencia (''Nunca'', ''A veces'', ''A menudo'' y ''Siempre'') en los últimos tres meses les han ocurrido cada uno de ellos. El coeficiente alfa de Cronbach obtenido para la escala fue de 0,89.

- *Cuestionario de Estilos Educativos.* Cuestionario elaborado por Palacios y Sánchez-Sandoval (sin publicar) sobre la base de las dimensiones originales de Baumrind formado por 3 subescalas: ''afecto y comunicación'', ''nivel de exigencias'' e ''inducción''. Comprende 20 ítems (Ej.: ''Quiero mucho a mi hijo, pero muchas veces me es difícil demostrárselo'') teniendo que indicar el acuerdo con ellas en una escala de 1 a 5. Los coeficientes alfa de Cronbach utilizados para evaluar la consistencia interna del instrumento fueron de 0,68 para la subescala de Afecto y comunicación, de 0,55 para el Nivel de exigencias y 0,57 para Inducción. El coeficiente obtenido para la escala completa fue de 0,80 (ver Anexo 1).

- *Ideas Evolutivo-educativas*. Para evaluarlas, se usó la versión reducida del Cuestionario de Ideas de Padres (C.I.P), de Palacios (1988) formado por 24 ítems relacionados con distintos aspectos del desarrollo y la educación de niños y niñas (Ej. ''¿Por qué creen que juegan los niños pequeñitos, los de menos de dos años?''.). Este cuestionario se aplicó en entrevista y se codificó de acuerdo con las categorías de respuesta propuestas por el propio cuestionario (ver Anexo 2).

- *Valores Educativos.* Se evaluaron en el seno de una entrevista diseñada a tal fin por el propio equipo (Ej.: ''¿Cuáles son los valores más importantes que intentas transmitir a tu hijo/a?'') donde se preguntaba por los valores y aspectos más importantes de la relación, así como por las principales preocupaciones con respecto a los hijos e hijas (ver Anexo 3).

- *Red Social.* Se usó un instrumento elaborado por el propio equipo e inspirado en otros anteriores (Belsky et al., 1984), aunque adaptado a los objetivos del estudio. Se les pidió que nombraran a todas las personas que eran importantes para él o ella, si eran amigos / as o familiares, la frecuencia de contacto, la orientación sexual de las mismas y si estas eran también importantes para sus hijos e hijas. Por último se les pidió que indicaran si estas personas tenían hijos o hijas y las edades de los mismos (ver Anexo 4).

- *Apoyo social.* Se usó una adaptación del instrumento Social Support Questionnaire de Sarason (1983). Se les preguntaba por las personas con las que podía contar para cada una de las situaciones que se recogían en los 9 ítems que forman el instrumento. De éstos, 6 pertenecían al instrumento original de Sarason (Ej.: ''¿Qué personas te aceptan totalmente, incluyendo lo mejor y lo peor de ti?''), y los tres restantes fueron diseñados por el equipo basándose en otros instrumentos (Belsky et al., 1984), para recoger situaciones de apoyo instrumental respecto a los hijos e hijas (Ej.''Cuando estás preocupada/o por algo relacionado con tu hijo/a o tienes que tomar una decisión importante con respecto a él o ella, ¿con qué personas puedes hablar acerca de estas preocupaciones?''). Posteriormente tenían que indicar el grado de satisfacción por el apoyo recibido en dichas situaciones en una escala de 1 a 6. Los coeficientes alfa de Cronbach obtenidos para los nueve ítems fueron los siguientes: 0,97 para la escala total, siendo 0,96 para los 6 primeros ítems y 0,89 para los tres últimos (ver Anexo 5).

- *Dinámica familiar.* Se evaluó a través de la versión castellana del cuestionario FACES II (Olson, 1982). Dicho instrumento evalúa la cohesión y la adaptabilidad familiar actual e ideal. Para ello, cada madre o padre de nuestra muestra tenía que posicionarse en un total de 30 ítems de los cuales 16 eran sobre cohesión (Ej.: ''En mi familia nos sentimos muy cerca unos de otros'') y 14 sobre adaptabilidad (Ej.: ''En mi familia intentamos probar nuevos modos de resolver problemas''). Las categorías de respuesta iban de ''1'' a ''5'', donde ''1'' era ''Nunca'' y ''5'', ''Siempre''.

- *Distribución de tareas en la pareja.* Se utilizó una adaptación del instrumento Who does what? (Cowan and Cowan, 1990). Este instrumento evalúa la división de las tareas actual y la ideal, y el grado de satisfacción con dicho reparto en tres áreas: tareas domésticas, decisiones familiares y cuidado de los hijos/as. Con respecto a una serie de ítems (Ej.: ''Organizar y preparar la comida''), padres o madres debían posicionarse en una escala de 1 a 9, siendo 1equivalente a ''yo lo hago todo'', 5 ''ambas/os por igual'' y 9 ''mi pareja lo hace todo'', distinguiendo entre ''cómo es ahora'' y ''cómo te gustaría que fuera''. Para cada área se obtienen dos puntuaciones: a) reparto de tareas, diferencia media absoluta entre la puntuación dada en ''cómo es ahora'' y 5, por lo que la división igualitaria de las tareas da lugar a una puntuación de cero; b) grado de satisfacción, que se obtiene restando las puntuaciones entre el reparto actual y el ideal; cuanto más bajas sean las puntuaciones, mayor satisfacción. Los coeficientes alfa de Cronbach utilizados para evaluar la consistencia interna del instrumento oscilaron entre 0,58 para el Reparto del cuidado de los hijos/as y de 0,68 para el grado de satisfacción por ello, hasta 0,83 para el Reparto de las decisiones familiares y 0,84 para satisfacción, siendo de 0,75 para el Reparto de tareas domésticas y 0,67 para el grado de satisfacción con dicho reparto.

- *Relación de pareja.* Se aplicó la versión en castellano del *Braiker and Kelley Partnership Questionnaire* (*Braiker and Kelley,* 1979). Utilizamos dos subescalas de este cuestionario, aquellas que tenían una definición más clara y medían ''amor'' (10 ítems) y ''conflicto'' (5 ítems) en la relación. Para cada ítem (Ej.: ''¿Con qué frecuencia discutís tu pareja y tú?'', ''En este momento, ¿hasta qué

punto quieres a tu pareja?") el padre o la madre debía indicar su grado de acuerdo o desacuerdo en una escala de "1" a "9". Puntuaciones altas indican niveles altos en ambas subescalas. El coeficiente alfa de Cronbach obtenido para la subescala "amor" fue de 0,85, y de 0,80 para la subescala de "conflicto".

- *Ajuste y satisfacción de la pareja.* Se adaptó al castellano el *Marital Adjustment Test* (*Locke and Wallace,* 1959) formado por 15 ítems, que miden diversos aspectos del ajuste de la pareja (felicidad conyugal, grado de acuerdo entre los miembros de la pareja, etc.). El rango de la puntuación va de 2 a 158, siendo mayor el grado de ajuste de la pareja a medida que aumenta ésta. El coeficiente alfa de Cronbach obtenido para la escala fue de 0,66.

- *Relaciones parento-filiales.* Se evaluaron a través de una entrevista en profundidad diseñada por el equipo de investigación, donde se abordaban preguntas relacionadas con el significado y vivencia de su maternidad/paternidad (ver anexo 3).

- *Relaciones de hijos e hijas con la pareja de su madre*. Esta dimensión se midió a través de una entrevista diseñada a tal fin por el propio equipo investigador, en ella se cubrían aspectos relacionados con el rol de la pareja y el grado de proximidad y calidez de esta en la vida de los hijos o hijas (ver anexo 3).

2.2.2. *Evaluación del ajuste y desarrollo de los menores*

Por lo que respecta a los hijos o hijas de estas familias, tanto ellos como sus compañeros de clase que sirvieron de muestras de comparación, fueron evaluados en los centros escolares a los que acudían. En tres de los casos, diversos problemas nos impidieron efectuar la toma de datos en el centro escolar, por lo que estos chicos y chicas fueron entrevistados en casa. Para ello, se utilizaron diversos instrumentos que fueron cumplimentados por distintas personas, como pasamos a exponer.

Los aspectos que se detallan a continuación fueron valorados por su profesorado, dado que se trataba de dimensiones que requerían un conocimiento amplio del niño o la niña:

- *Competencia Académica.* Medida a través de una adaptación al sistema educativo español de las medidas contenidas en el *Social Skills Rating Syste*m (SSRS) (*Gresham, y Elliot*, 1990). Básicamente, tutores y tutoras debían calificar al alumnado seleccionado, según su nivel, en cada una de las áreas curriculares. Así, habían de otorgar una calificación de "1" (por debajo de la media), "2" (en la media) o "3" (por encima de la media) en cada materia (lenguaje, matemáticas, conocimiento del medio, etc.).

- *Competencia Social.* Se midió también a través del cuestionario *Social Skills Rating System* (SSRS) (*Gresham, y Elliot*, 1990). Este cuestionario incluye seis subescalas correspondientes a distintas dimensiones del desarrollo social: cooperación, asertividad, autocontrol, problemas internos, problemas externos e hiperactividad. El instrumento consta en total de 48 ítems (8 por cada subescala), evaluándose la frecuencia (desde "nunca" hasta "muy frecuentemente") de ciertas conductas referidas a esas dimensiones (Ej.: "Inicia conversaciones con sus compañeros o compañeras"; "Se controla en las situaciones de conflicto con los adultos"). Los coeficientes alfa de Cronbach utilizados para evaluar la consistencia interna de este instrumento arrojaron un índice de 0,75.

- *Ajuste Emocional y Comportamental.* Se evaluó a través de la adaptación al castellano del cuestionario S*trengths and Difficulties Questionnaire* (SDQ) (*Goodman*, 1997). Está compuesto por cinco

subescalas, correspondientes a distintas dimensiones: síntomas emocionales, problemas de conducta, hiperactividad, problemas de relación entre compañeros y conducta prosocial. Cada una de estas dimensiones estaba compuesta por cinco ítems (Ej.: ''Tiene muchas preocupaciones, a menudo parece preocupado''; ''Miente o hace trampas con frecuencia'') con respecto a los cuales, tutores o tutoras debían evaluar si era aplicable o no al alumno o alumna que estuviera evaluando (desde ''1'', ''no es cierto'' hasta ''3'', ''completamente cierto''). Los coeficientes alfa de Cronbach utilizados para evaluar la consistencia interna reflejan un índice de 0,77.

Los siguientes contenidos fueron evaluados mediante instrumentos que se aplicaban en entrevistas a los niños y niñas más pequeños, y en su versión de autoaplicación a los chicos y chicas de secundaria:

- *Autoestima.* Se utilizó la escala *The Perceived Competence Scale for Children de Harter* (1982) para los niños y niñas de Infantil y Primaria, y el cuestionario *Self-Steem Scale de Rosenberg* (1973) para los de Secundaria. Con los niños y niñas menores de 8 años, usamos la versión en imágenes del cuestionario de Harter, que constaba de 24 ítems con ilustraciones, diferenciadas según el sexo del niño o la niña entrevistada, correspondientes a cuatro subescalas: competencia cognitiva, competencia física, aceptación maternal y aceptación social. Para los niños y niñas de entre 8 y 12 años se utilizó la versión escrita de esta misma prueba, aunque en formato de entrevista, para que fuese más sencillo completarla. Esta versión constaba de 36 ítems referidos a 6 subescalas distintas: competencia escolar, aceptación social, competencia atlética, apariencia física, comportamental y autoconcepto global. Tanto en una versión como en otra, niños y niñas debían posicionarse en una escala de ''1'' a ''4'', según se vieran más o menos competentes en las distintas dimensiones evaluadas (Ej: ''Para algunas chicas es difícil hacer amistades", "Para otras chicas es bastante fácil hacer amistades''). Los coeficientes alfa de Cronbach obtenidos fueron de 0,83 para la escala de Harter y de 0,80 para la escala de autoestima de Rosenberg.

- *Roles de Género.* Se usó una adaptación del *Sex Role Learning Index* de Edelbrock y Sugawara (1978) para los niños y niñas de Primaria, y el *Children's Sex Role Inventory* de Boldizar (1991) para los de Secundaria. El primer instrumento consta de distintas tarjetas: 10 de ellas corresponden a figuras infantiles desarrollando juegos y otras 10, a figuras adultas desempeñando profesiones; en ambos casos, chicos y chicas debían ordenar según sus preferencias, valorándose sus elecciones en función de su mayor o menor tipificación con respeto al género (elegir ''jugar al fútbol'' siendo chica sería poco tipificado, mientras elegir ''jugar con muñecos'' le llevaría a obtener una puntuación alta en tipificación). En otras 10 tarjetas aparecían representados diversos objetos (''un martillo'', ''un biberón''), de los que debían indicar si podían usarlos ''hombres'', ''mujeres'' o ''ambos''. Posteriormente se volvían a pasar las tarjetas que el niño o niña había elegido como que se utilizaban por ambos y tenían que indicar si los mismos eran utilizados sólo por hombres o sólo por mujeres. Los chicos y chicas de secundaria tenían que cumplimentar un total de 27 ítems (9 rol estereotipado como masculino, 9 rol estereotipado como femenino y 9 referidos al rol neutro), posicionándose en una escala de 4 puntos donde 1 era ''Nada cierto'' y 4 ''Totalmente cierto'', (Ej.: ''Soy una persona amable''). Los coeficientes alfa de consistencia interna fueron de 0,69 para el primer instrumento y de 0,72 para el segundo.

- *Percepción del clima familiar.* Se utilizó el *Family Climate Inventory de Kurdek,* Fine and Sinclair (1995) formado por 24 ítems que se distribuyen en 4 subescalas que son *supervisión, aceptación, grado de autonomía y conflicto* percibido por los chicos y chicas de secundaria. Se les pedía que informaran en una escala de 7 puntos sobre el grado de desacuerdo o de acuerdo con frases

como ‘‘alguien de mi familia me dice qué programas de televisión no puedo ver porque no son buenos para mí’’.

Además, a los chicos y chicas mayores de 8 años se aplicaron otros cuestionarios que se administraron a los grupos completos de cada clase, puesto que se trataba de saber no sólo cómo se sentían niños y niñas en su grupo social, sino también de conocer cómo este medio social les percibía a ellos.

- *Aceptación e Integración Social.* Se diseñó un cuestionario inspirado en Schneider (2000) que pedía a cada niño o niña de la clase una valoración de todos los compañeros y compañeras en una escala de 1-5. Para ello se le pedía a cada niño y niña que indicase cuánto le gusta estar con cada uno de sus compañeros y compañeras de clase. Se le pasaba la lista de clase y al lado de cada nombre tenían que indicar si ‘‘Nada’’, ‘‘Poco’’, ‘‘Algo’’, ‘‘Bastante’’ o ‘‘Mucho’’. El coeficiente alfa de Cronbach fue de 0,75 (ver Anexo 6).

- *Experiencia de Amistad.* Se diseñó un pequeño cuestionario en el que se preguntaba a chicos y chicas por su experiencia de amistad y la existencia de amigos íntimos en el centro escolar y fuera de él, inspirado en Schneider (2000) y con preguntas como ‘‘Escribe los nombres de los tres chicos o chicas de tu clase con los que más te gusta estar’’. El coeficiente alfa de Cronbach fue de 0,70 (ver Anexo 7).

- *Ideas Respecto a la Diversidad Social.* Nuestro equipo diseñó un instrumento que nos permitía disponer de datos relativos a la visión que los chicos y chicas de la muestra que cursaban secundaria tenían de la diversidad social en atención al género, la orientación sexual, la cultura y las estructuras familiares. Dicho instrumento constaba de 16 ítems (Ej.: ‘‘Cuando en una familia falta la madre, los niños crecen sin cariño’’, ‘‘Las tareas domésticas son cosa de mujeres’’), donde en una escala de 4 puntos indicaba el grado de acuerdo o desacuerdo con cada una de las afirmaciones. El coeficiente alfa de Cronbach fue de 0,72 (ver Anexo 8).

Por último, los contenidos relativos a la vida cotidiana de estos niños y niñas fueron evaluados de dos modos distintos. En el caso del alumnado de infantil o primaria recibimos la información de sus padres o madres. En secundaria, los propios chicos y chicas cumplimentaron un pequeño autoinforme. En ambos casos las dimensiones evaluadas fueron las siguientes:

- *Rutinas diarias y de fin de semana*. Se usó el instrumento diseñado por Moreno y Muñoz (no publicado) consistente en una rejilla donde se registraba la hora, el lugar y la actividad que realizaba a lo largo del día y de la noche (ver Anexo 9).

- *Actividades.* Sobre la base de colaboraciones anteriores en investigación (González, Hidalgo y Moreno, 1998) se confeccionaron listados de actividades frecuentes en chicos y chicas de los distintos niveles educativos donde se debían indicar el grado de frecuencia con que las realizaban (ver Anexo 10).

3. RESULTADOS

La exposición de resultados se organizará intentando dar respuesta a las cinco grandes preguntas que guiaron este estudio. Así, iremos abordando los resultados obtenidos en relación con cada una de las preguntas formuladas.

3.1. ¿Cómo desempeñan gays y lesbianas sus roles parentales y qué hogares configuran para sus hijos e hijas?

Para responder a esta compleja pregunta, comenzaremos comentando algunos rasgos personales de estos padres y madres, cuya relevancia para el desempeño de sus roles como padres o madres ha sido puesto de manifiesto por la literatura científica.

3.1.1. *Autoestima de padres y madres*

Los padres y madres estudiadas tienen una autoestima que se sitúa en niveles medios y altos. Así, en una escala de "1" a "4", obtuvieron una puntuación media de 3,27, claramente situada en el polo positivo y alto de la autoestima. Asimismo, el mismo instrumento permitía medir la estabilidad de la autoestima de padres y madres; como puede observarse en el gráfico 3.1, los datos obtenidos indican que estos progenitores son bastante estables en la valoración de si mismos, ya que, en una escala de "1" a "4", la puntuación media de estabilidad fue de 3,31.

GRÁFICO 3.1. AUTOESTIMA DE PADRES Y MADRES

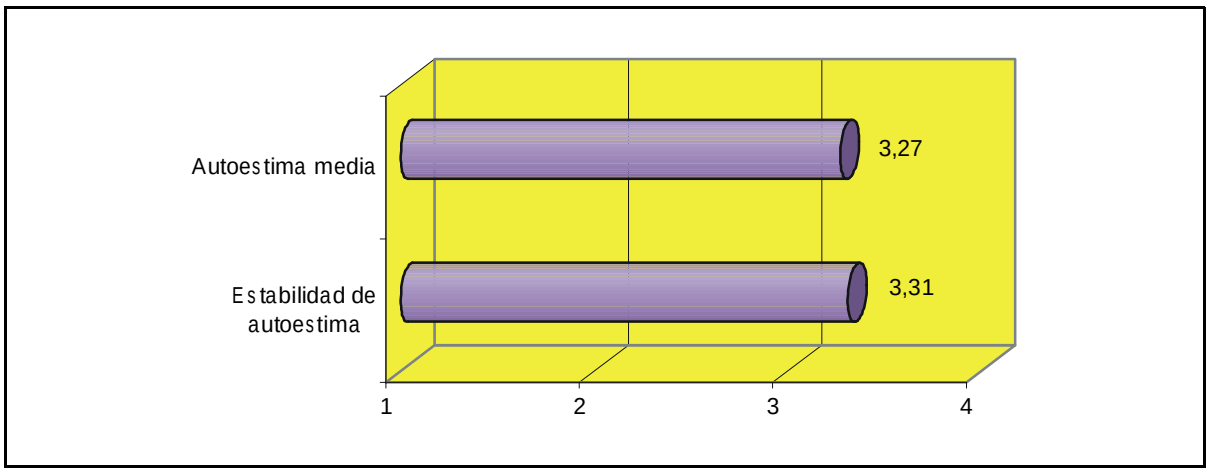


TABLA 3.1

	Media	Desv. Tipo	Mínimo	Máximo
Autoestima	3,27	0,47	1,9	4
Estabilidad	3,31	0,61	1,80	4

3.1.2. *Salud mental de padres y madres*

Por lo que respecta a su salud mental, los datos obtenidos indican que se obtuvo una puntuación media de 1,65, en una escala de 1 a 4. Como se recordará, se usó una escala que medía la presencia de síntomas, por tanto, cuanto más baja la puntuación, más evidencia de salud percibida. De hecho, el límite a partir del cual se considera que existen problemas de esta índole es de 2,85, según baremación para España efectuada por Liviano-Aldana et al. (1990). Puesto que la puntuación media de nuestra

muestra estaba claramente por debajo de ese punto podemos afirmar que, en su conjunto, en los padres y madres de la muestra estudiada no se apreciaron problemas de salud mental.

GRÁFICO 3.2. SALUD MENTAL DE PADRES Y MADRES

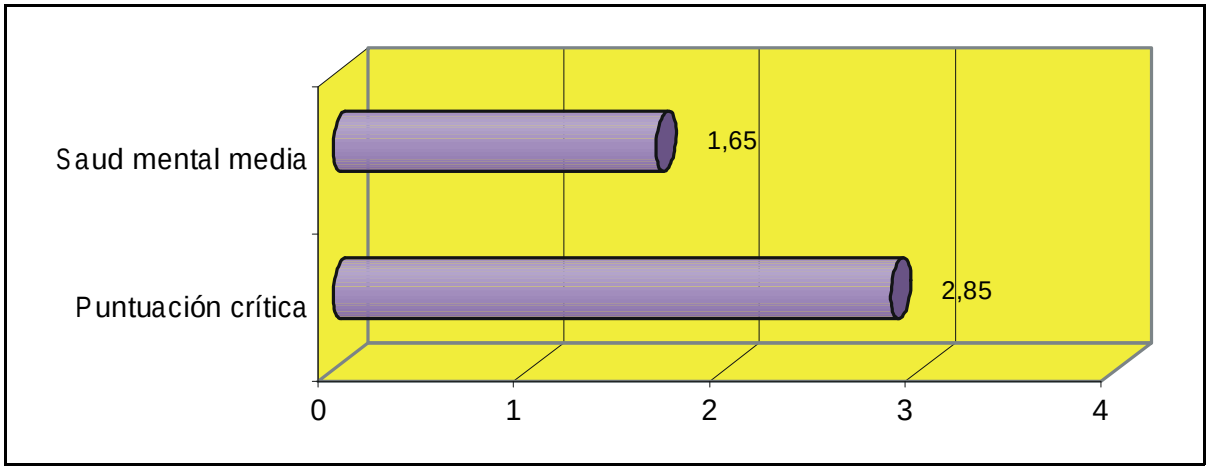


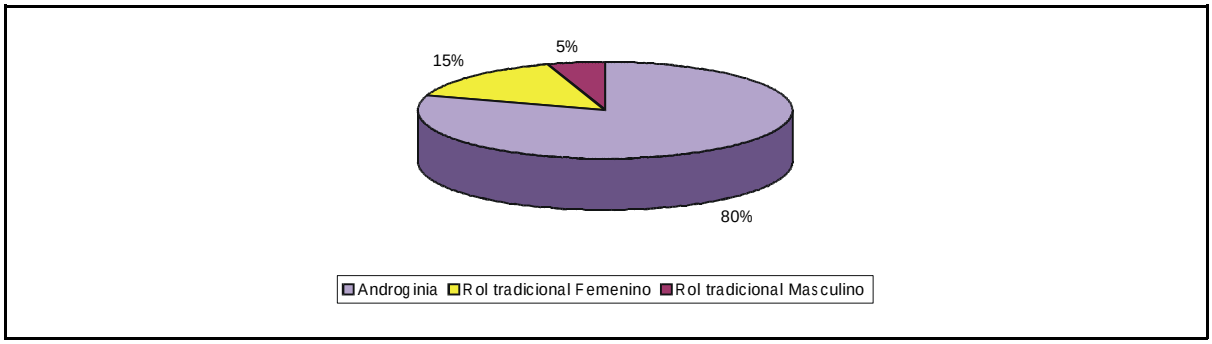
TABLA 3.2

	Media	Desv. Tipo	Mínimo	Máximo
Puntuación	1,65	0,34	1,15	2,5

3.1.3. *Roles de género de padres y madres*

En lo que concierne a sus roles de género, los resultados obtenidos aparecen reflejados en el gráfico 3.3. Como puede observarse en él, la clasificación que nos aporta la prueba de evaluación utilizada nos indica que el 80% de los padres y madres estudiados se caracterizan por su androginia, es decir, presentan rasgos asignados tradicionalmente al rol tradicional masculino (decisión, autonomía, asertividad) como otros más asociados al rol tradicional femenino (empatía, sensibilidad, sociabilidad). Un 5% de los progenitores se ajustaban al rol masculino más tipificado, y un 15% al rol femenino.

GRÁFICO 3.3. ROLES DE GÉNERO EN PADRES Y MADRES



Además de estas medidas que nos permitían conocer cómo eran los padres o las madres en un conjunto de variables que podían afectar a su relación con sus hijos, tomamos algunas otras que nos permitieron analizar sus ideas, valores y estilos educativos.

3.1.4. *Principios y valores educativos de padres y madres*

Por lo que respecta a los principios y valores educativos de estos padres y madres, hemos de decir que en la entrevista que se les efectuó nos revelaron que la maternidad o la paternidad es "lo más importante de sus vidas" para un 77,5% de ellos, que su preocupación fundamental con respecto a sus hijos es que "crezcan y sean felices" (un 85%), que el aspecto que consideran más determinante en la relación con sus hijos es el cariño (un 80% de las respuestas), seguido del respeto mutuo (57,5%). Por último, cuando se les preguntó por los valores educativos que consideran más importante transmitir a sus hijos o hijas, el 92,5% de estos progenitores citaron "el respeto a los demás y la tolerancia", seguido de la "importancia del cariño en las relaciones humanas" (80%). Las respuestas a todas estas preguntas aparecen recogidas en la tabla 3. 3.

TABLA 3. 3

1.	**¿Qué significa para ti ser padre/madre en este momento?**	
1.	Lo más importante de mi vida.	77, 5%
2.	Un aspecto más de la vida.	12,5%
3.	No sabe, no se lo ha planteado.	10%
2.	**¿Qué es lo que más te preocupa con respecto a tu hijo/a?**	
1.	Que crezca y sea feliz.	85 %
2.	Que tenga valores y respete a los demás.	40%
3.	Que nada ni nadie le haga daño.	35 %
4.	Que tenga buena salud.	30 %
3.	**¿Qué aspectos consideras más importantes/determinantes en la relación con tu hijo/a?**	
1.	El cariño.	80 %
2.	El respeto mutuo.	57,5%
3.	La sinceridad, la confianza.	50%
4.	La obediencia, las buenas maneras.	15%
4.	**¿Cuáles son los valores más importantes que intentas transmitir a tu hijo/a?**	
1.	El respeto a los demás, la tolerancia.	92,5%
2.	La importancia del amor y del cariño en las relaciones humanas.	80%
3.	La responsabilidad.	20%
4.	La obediencia, la formalidad, las buenas maneras.	12,5%

3.1.5. *Ideas evolutivo-educativas de padres y madres*

En cuanto a sus ideas evolutivo-educativas, como ya expusimos, se usó el Cuestionario de Ideas de Padres (C.I.P.) de Palacios (1988), cuestionario que explora un conjunto amplio de temas con respecto al desarrollo y la educación. Los resultados que obtuvimos indican que el conjunto mayoritario de padres

y madres entrevistados parecen concebir el desarrollo como resultante de la interacción entre la herencia y el medio, o sencillamente de la educación (el 50% de ellos piensa que "unos niños son más inteligentes que otros" debido a la interacción herencia-educación, junto a un 24% que lo atribuye sólo a la educación). Al tiempo, estos padres o madres se atribuyen a sí mismos un alto grado de influencia en el desarrollo y la educación de sus hijos e hijas (en 98% piensa que puede favorecer su inteligencia y el 96% que puede conseguir que sean menos tímidos).

Estos padres y madres parecen tener expectativas bastante ajustadas al período evolutivo de los niños y niñas, en ocasiones algo precoces ("niños y niñas comprenden lo que se les dice antes del año", "se les puede reñir desde antes de los 18 meses"). Asimismo, estos padres y madres muestran una cierta sensibilidad a los aspectos psicológicos del desarrollo, como lo demuestra el hecho de que el 94% piense que las madres influyen en el desarrollo fetal, no sólo a través de su bienestar físico, sino también a través de los estados de ánimo, o que el 78% suponga que el juego continuo de las niñas y los niños pequeños constituye una oportunidad para el aprendizaje. Por otra parte, tienen una visión poco tradicional de los roles de género (el 98% piensa que a los niños y niñas los deben cuidar tanto los padres como las madres), al tiempo que prefieren para sus hijos o hijas la "independencia" (60%) o algo intermedio frente a la dependencia (32%). Este conjunto de respuestas configura un perfil mayoritario de ideas denominadas en la clasificación de Palacios (1988) como "modernas" o "actualizadas", según estos autores las más cercanas a las ideas mantenidas en la actualidad por las personas expertas en educación y desarrollo.

Con los datos obtenidos, efectuamos un Análisis de Correspondencias Múltiples mediante el paquete estadístico SPSS. Este análisis permite explorar la posible existencia de clases distintas de padres o madres en virtud de sus respuestas a las distintas preguntas del C.I.P. Los resultados reflejaron la existencia de dos clases de padres o madres, cuyas características aparecen en las tablas 3.4 y 3.5. Como puede apreciarse en ellas, la primera clase agrupa al 45,16% de la muestra y la segunda al 54,84% restante. Cuando se analizan las modalidades de respuesta que caracterizan a una y a otra, no se encuentran perfiles muy diferenciados, sino bastante próximos, como era esperable, dada la homogeneidad de respuestas que habíamos apreciado y que hemos descrito previamente. Aún así, se aprecian algunas pequeñas diferencias entre ambos grupos que intentaremos describir.

La primera clase está integrada por padres o madres con previsiones de calendario evolutivo bastante ajustadas ("entre uno y dos años los niños comprenden lo que se les dice"; "entre uno y dos años y medio, edad para empezar a razonar y explicar cosas a los niños"); en su explicación del desarrollo, parecen inclinarse más por la interacción entre la herencia y el medio (que causarían las diferencias en temperamento, lenguaje o entre sexos) o simplemente por la herencia (responsable de las diferencias en inteligencia o en personalidad).

En la segunda clase encontraríamos padres o madres con expectativas bastante precoces con respecto al desarrollo infantil ("explicar y razonar cosas a los niños desde el principio"; "los niños comprenden lo que se les dice antes del año") y algo más ambientalistas que los anteriores en su explicación del desarrollo: las diferencias en lenguaje, temperamento o personalidad, dependen de la educación, del medio en que crece el niño o la niña.

Estas ligeras diferencias intergrupales no deben hacer olvidar lo mucho que tienen en común y como puede comprobarse al observar el gráfico que el propio programa nos aportó de la posición de la distribución muestral con respecto a los patrones de "modernidad" y "tradicionalismo" que fueron descritos por Palacios (1988). Como puede comprobarse en el gráfico 3.4, la gran mayoría de la muestra estudiada

se sitúa mucho más cerca del polo de la "modernidad" que del polo del "tradicionalismo", y efectivamente eso mismo ocurre con los centros de las dos clases obtenidas.

TABLA 3.4

CARACTERISATION PAR LES MODALITES DES CLASSES OU MODALITES DE COUPURE 'a' DE L'ARBRE EN 2 CLASSES
CLASSE 1 / 2

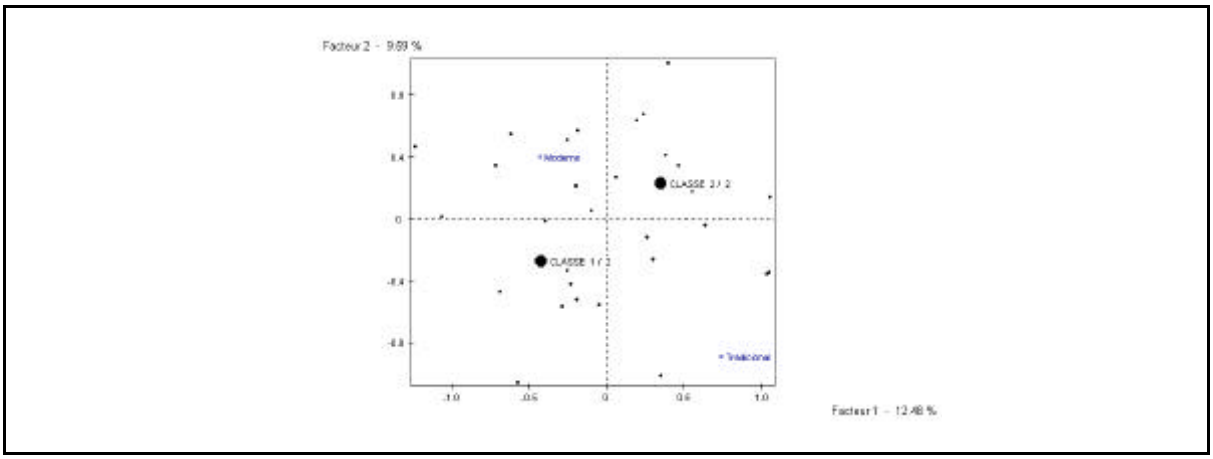
V.TEST	PROBA	CLA/MOD	MOD/CLA	GLOBAL	CARACTERISTIQUES DES VARIABLES		IDEN	POIDS
		45.16					**aa1a**	**14**
3.09	0.001	83.33	71.43	38.71	entre uno y dos años	edad niños comprenden lo que se les dice	CI02	12
3.01	0.001	100.00	50.00	22.58	de 18 meses a tres a	edad a partir de la cual se puede reñir a un niño	CI02	7
2.26	0.012	100.00	35.71	16.13	entre uno y 2´4 años	edad para empezar a explicar y razonar con los niños	CI03	5
1.56	0.060	75.00	42.86	25.81	herencia/maduración	motivos niño más inteligente que otros	CI01	8
1.54	0.061	66.67	57.14	38.71	entre dos y tres año	edad niño habla bien para ser entendido por un extraño	CI02	12
1.44	0.076	51.85	100.00	87.10	Sí	acciones para que un niño hable menor	CI01	27
1.40	0.081	100.00	21.43	9.68	de entre dos años y	edad niños comprenden lo que se les dice	CI03	3
1.25	0.106	60.00	64.29	48.39	depende interacción	motivos niños inquietos o tranquilos	CI03	15
1.22	0.112	80.00	28.57	16.13	potenciar relaciones	acciones para que un niño sea menos tímido	CI02	5
1.15	0.124	71.43	35.71	22.58	entre 2´5 y cuatro a	edad para empezar a explicar y razonar con los niños	CI04	7
1.14	0.127	66.67	42.86	29.03	por la interacción h	motivos niños hablan mejor o peor	CI03	9
0.86	0.196	100.00	14.29	6.45	entre dos y 3´9 años	edad niño responde cuando se le llama	CI02	2
0.86	0.196	100.00	14.29	6.45	no sabe, no contesta	motivos niños inquietos o tranquilos	CI04	2
0.86	0.196	100.00	14.29	6.45	no sabe, no contesta	edad niño habla bien para ser entendido por un extraño	CI06	2
0.86	0.196	100.00	14.29	6.45	depende de la edad,	preferencia dependencia o independencia	CI04	2
0.86	0.196	100.00	14.29	6.45	no sabe, no contesta	motivos juegan niños menores de dos años	CI04	2
0.86	0.196	100.00	14.29	6.45	depende del niño	edad niño habla bien para ser entendido por un extraño	CI05	2
0.72	0.235	66.67	28.57	19.35	a la herencia	motivos niños alegres o serios	CI01	6
0.72	0.235	66.67	28.57	19.35	interacción herencia	motivos niños y niñas son distintos	CI03	6
0.72	0.235	66.67	28.57	19.35	homo-homo proyecto c	Identificador tipo de familia	ID03	6
0.35	0.363	55.56	35.71	29.03	plantearle situacion	acciones para que un niño sea menos tímido	CI03	9
0.27	0.394	50.00	64.29	58.06	independencia	preferencia dependencia o independencia	CI02	18
0.24	0.403	60.00	21.43	16.13	más de cuatro años	edad para empezar a explicar y razonar con los niños	CI05	5
0.24	0.403	60.00	21.43	16.13	por la herencia	motivos niños hablan mejor o peor	CI01	5
0.19	0.425	66.67	14.29	9.68	procedimientos no ne	acciones para favorecer la inteligencia	CI02	3
0.19	0.425	66.67	14.29	9.68	pareja	identificador rol	ID02	3
0.19	0.425	66.67	14.29	9.68	no custodio	Identificador tipo de familia	ID04	3
0.12	0.452	100.00	7.14	3.23	no sabe, no contesta	acciones para que un niño sea menos tímido	CI04	1
0.12	0.452	100.00	7.14	3.23	no sabe, no contesta	edad para empezar a explicar y razonar con los niños	CI06	1
0.12	0.452	100.00	7.14	3.23	dependencia	preferencia dependencia o independencia	CI01	1

TABLA 3.5

CARACTERISATION PAR LES MODALITES DES CLASSES OU MODALITES DE COUPURE 'a' DE L'ARBRE EN 2 CLASSES
CLASSE 1 / 2

V.TEST	PROBA	CLA/MOD	MOD/CLA	GLOBAL	CARACTERISTIQUES DES VARIABLES		IDEN	POIDS
		54.84	**CLASSE 2/2**				**aa2a**	**17**
4.23	0.000	100.00	76.47	41.94	desde el principio	edad para empezar a explicar y razonar con los niños	CI01	13
3.92	0.000	100.00	70.59	38.71	antes de un año	edad niños comprenden lo que se les dice	CI01	12
2.33	0.010	76.47	76.47	54.84	antes de los 18 mese	edad a partir de la cual se puede reñir a un niño	CI01	17
1.65	0.049	73.33	64.71	48.39	acciones generales	acciones para que un niño sea menos tímido	CI01	15
1.57	0.058	80.00	47.06	32.26	algo intermedio	preferencia dependencia o independencia	CI03	10
1.45	0.073	85.71	35.29	22.58	más de cuatro años	edad niño habla bien para ser entendido por un extraño	CI04	7
1.44	0.076	100.00	23.53	12.90	Algo	acciones para que un niño hable menor	CI03	4
1.25	0.106	68.75	64.71	51.61	por el medio ambient	motivos niños hablan mejor o peor	CI02	16
1.11	0.134	83.33	29.41	19.35	depende educación y	motivos niños inquietos o tranquilos	CI02	6
1.03	0.151	100.00	17.65	9.68	antes de los dos año	edad niño habla bien para ser entendido por un extraño	CI01	3
1.03	0.151	100.00	17.65	9.68	no sabe, no contesta	motivos niño más inteligente que otros	CI04	3
0.91	0.180	75.00	35.29	25.81	depende herencia, em	motivos niños inquietos o tranquilos	CI01	8
0.86	0.196	58.62	100.00	93.55	antes de los dos año	edad niño responde cuando se le llama	CI01	29
0.73	0.233	80.00	23.53	16.13	entre tres y cuatro	edad niño habla bien para ser entendido por un extraño	CI03	5
0.56	0.287	71.43	29.41	22.58	homo-homo	Identificador tipo de familia	ID02	7
0.55	0.292	100.00	11.76	6.45	no tienen otra cosa	motivos juegan niños menores de dos años	CI01	2
0.31	0.378	75.00	17.65	12.90	herencia, programa m	motivos niños y niñas son distintos	CI01	4
0.31	0.378	75.00	17.65	12.90	más de cuatro años	edad niños comprenden lo que se les dice	CI04	4
0.20	0.422	60.00	52.94	48.39	hetero-homo	Identificador tipo de familia	ID01	15
0.20	0.422	60.00	52.94	48.39	a la interacción her	motivos niño más inteligente que otros	CI03	15
0.19	0.425	57.14	94.12	90.32	progenitor biológico	identificador rol	ID01	28
0.01	0.497	60.00	35.29	32.26	a la educación	motivos niños alegres o serios	CI02	10

GRÁFICO 3.4



3.1.6. *Estilos educativos de padres y madres*

En cuanto a los estilos educativos, el instrumento utilizado evaluaba tres dimensiones distintas: afecto y comunicación, inducción y nivel de exigencias en la educación. En los gráficos 3.5, 3.6 y 3.7, se representa la clasificación obtenida de padres y madres en función de su posición en cada una de las tres dimensiones evaluadas. Como puede observarse en ellos, estos padres y madres manifiestan que educan a sus hijos e hijas con una combinación de valores de medios a altos, tanto en afecto y comunicación como en nivel de exigencias y disciplina "inductiva", basada en el establecimiento de normas claras y razonadas.

GRÁFICO 3.5

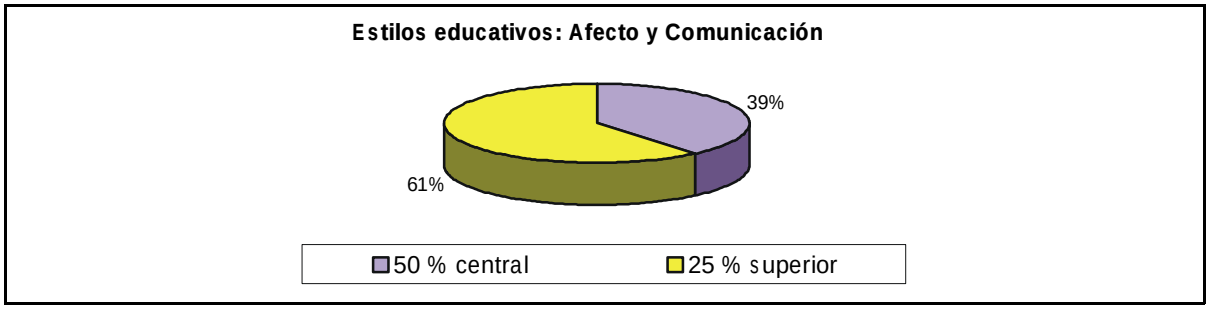


GRÁFICO 3.6

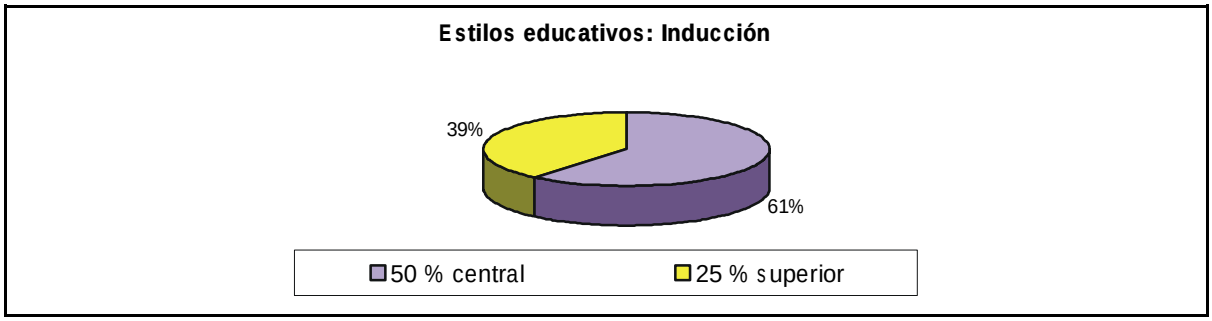
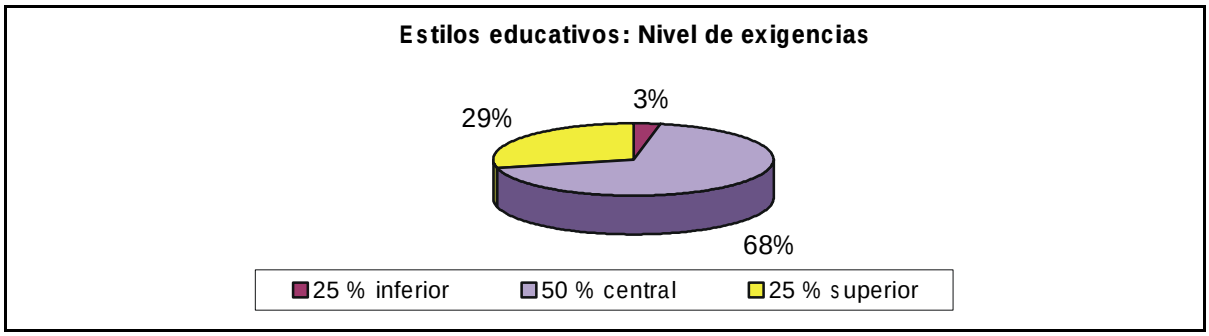


GRÁFICO 3.7



3.2. ¿Cómo es la dinámica de relaciones dentro de las familias homoparentales?

Esta era la segunda gran pregunta que se formulaba, y hace referencia a todo un conjunto variado de contenidos, como veíamos en el primer capítulo. Así, abordaremos en primer lugar cómo son las relaciones de pareja, analizando distintas dimensiones dentro de ellas: qué grado de amor y conflicto las caracteriza, cómo es el reparto de tareas dentro de ella o el nivel de ajuste y satisfacción de esta relación. A continuación, nos detendremos en el análisis de cómo es la relación de madres o padres con sus hijos o hijas, para continuar explorando cómo perciben los progenitores la relación que mantienen sus hijos o hijas con las parejas de aquellos. Terminaremos abordando cómo perciben el funcionamiento familiar al completo tanto los padres o madres como sus criaturas.

3.2.1. *Características de la relación de pareja*

Como ya expusimos en el capítulo anterior, para evaluar las características de la relación de pareja, utilizamos las subescalas de "amor" y "conflicto" de la escala diseñada por Braiker y Kelley (1979). Los resultados que obtuvimos en cada una de ellas aparecen reflejados en la tabla 3.6 y el gráfico 3.8.

Como puede apreciarse en ellos, el valor medio obtenido en la subescala de "amor" fue ciertamente alto, puesto que fue 8,24 en una escala de "1" a "9", mientras el de "conflicto", en la misma escala, fue de 4,2. Podemos decir, por tanto, que las madres estudiadas valoraban su relación de pareja como caracterizada por altos grados de "amor" y entre bajos y medios en "conflicto", dibujando así un perfil de relación que resulta bastante deseable.

GRÁFICO 3.8. RELACIÓN DE PAREJA

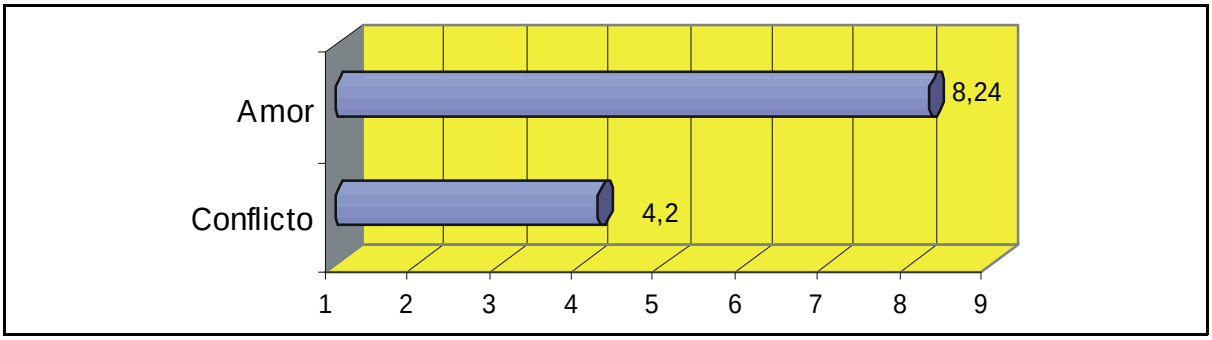


TABLA 3.6

	Media	Desviación tipo	Mínimo	Máximo
Amor	8,24	0,78	6,5	9
Conflicto	4,2	1,6	1,6	6,8

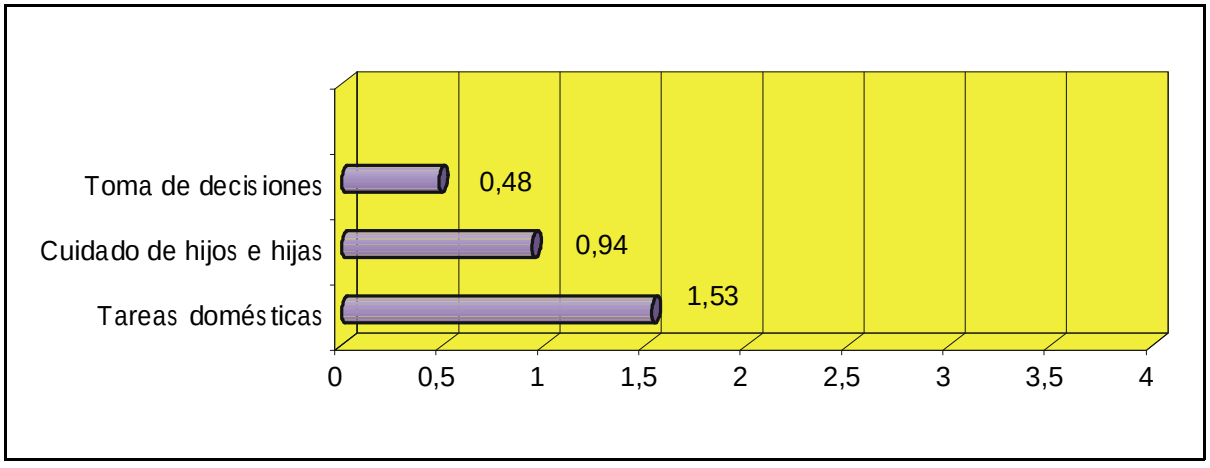
3.2.2. *Distribución de tareas dentro de la pareja*

Como se recordará, el instrumento que se utilizó para medir el reparto de tareas (Cowan y Cowan, 1990) permite abordar la distribución entre ambos miembros de la pareja de tres tipos de actividades o responsabilidades: domésticas, de cuidado de los hijos o hijas y de toma de decisiones. Se obtienen así tres puntuaciones, que corresponden con el Reparto real de Tareas en esas tres dimensiones. Para cada una de ellas, el instrumento permitía explorar, asimismo, el grado de satisfacción de padres o madres con el reparto actual de estas tareas.

Comenzando por el reparto real de tareas, como se indicó en el epígrafe de instrumentos, se les pedía a los participantes que se posicionaran para cada ítem en una escala de 1 a 9 tanto con respecto a la distribución actual ("cómo es ahora") como ideal ("cómo te gustaría que fuera"). La puntuación final para el reparto de tareas oscila de 0 a 4 ya que su calculo es la puntuación dada por la persona entrevistada restándole 5. Una puntuación de "0" nos informaría de que se da una división igualitaria de tareas, ya que sería la correspondiente a una respuesta de 5, "Ambas por igual". El caso contrario sería aquel que nos devolviese un valor de 4, ya que nos estaría indicando que un miembro de la pareja lo hace todo, o que el reparto es absolutamente diferenciado (un miembro hace unas cosas y otro hace otras).

Como puede observarse en el gráfico 3.9, los resultados que obtuvimos con respecto a la distribución de tareas dibujan un panorama bastante igualitario.

GRÁFICO 3. 9. DISTRIBUCIÓN DE TAREAS ENTRE LOS MIEMBROS DE LA PAREJA



(0= reparto igualitario; 4= reparto diferenciado)

Así, los datos apuntan a que la toma de decisiones se hace prácticamente siempre en común, puesto que obtuvimos un valor promedio muy próximo a "0" (C= 0,48), circunstancia que también encontra-

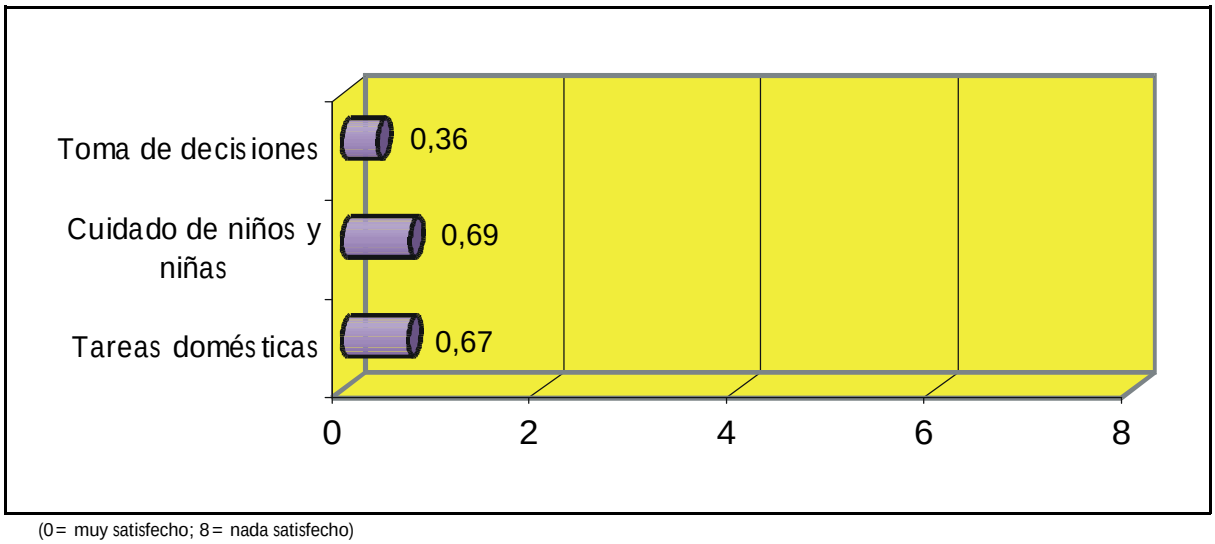
mos en lo tocante a la atención y cuidado de hijos e hijas (C= 0,94). El promedio obtenido con respecto al reparto de tareas domésticas (C=1,53) presenta valores un poco más altos, pero aún así en el polo del igualitarismo, puesto que están por debajo de la media. Los datos estadísticos completos aparecen recogidos en la tabla 3.7.

TABLA 3.7. DISTRIBUCIÓN DE TAREAS DENTRO DE LA PAREJA

	Media	Desv. Tipo	Mínimo	Máximo
Toma de decisiones	0,48	0,99	0	1,,69
Cuidado de niños y niñas	0,94	0,50	0	1,74
Tareas domésticas	1,53	0,89	0,15	3,08

Grado de satisfacción. En este aspecto interesa saber no sólo si el reparto de tareas era igualitario dentro de las parejas, sino también, qué grado de satisfacción tenían con él. Para calcular éste, de acuerdo con las especificaciones del instrumento, se hallaba la diferencia media entre las puntuaciones de reparto real ("¿Cómo es ahora?") y reparto ideal ("¿Cómo te gustaría que fuera?"). Dado que ambas puntuaciones oscilaban entre "1" y "9", la diferencia entre ellas, que es el índice que usaremos ahora, oscila entre "0" y "8".Una puntuación de "0" nos informaría de una gran satisfacción con el modo en que se distribuyen tareas y responsabilidades en una pareja, puesto que la puntuación dada para lo que ocurre actualmente y para la situación ideal sería la misma. En el otro extremo, puntuaciones altas indican una baja satisfacción con el reparto. Las puntuaciones obtenidas para cada dimensión aparecen reflejadas en el gráfico 3.10. Como puede observarse en él, las puntuaciones medias halladas en las tres dimensiones estuvieron ciertamente próximas a "0", lo que indica que, de promedio, las parejas estudiadas estaban claramente satisfechas con el reparto de tareas. Los datos estadísticos completos aparecen recogidos en la tabla 3.8.

GRÁFICO 3.10. SATISFACCIÓN CON DISTRIBUCIÓN DE TAREAS EN LA PAREJA



(0= muy satisfecho; 8= nada satisfecho)

TABLA 3.8. SATISFACCIÓN CON LA DISTRIBUCIÓN DE TAREAS DENTRO DE LA PAREJA

	Media	Desv. Tipo	Mínimo	Máximo
Toma de decisiones	0,36	0,70	0	2,40
Cuidado de niños y niñas	0,69	0,56	0	1,74
Tareas domésticas	0,67	0,62	0,15	1,69

3.2.3. *Ajuste y satisfacción en la pareja*

El Marital Adjustment Test (Locke and Wallace, 1959) es una prueba que, como se recordará, incluía 15 ítems que evaluaban todo un conjunto de elementos relacionados con el ajuste de la pareja y la satisfacción conyugal. El rango de puntuaciones posibles de este cuestionario oscila entre 2 y 158, de modo que las puntuaciones más altas indican un mejor ajuste en la pareja. Los propios autores plantean en el artículo citado la cifra de "100" como la puntuación criterio, la que marca el punto de corte entre el buen y el mal ajuste conyugal. Los datos que obtuvimos en nuestra muestra aparecen recogidos en la tabla 3.9. Como podemos ver en ella, la puntuación media de ajuste de la pareja fue de 122,93, por tanto, claramente por encima de la puntuación criterio establecida por los autores de la escala; tan sólo en uno de los casos se obtuvo una puntuación por debajo de 100. Por ello, no es arriesgado concluir que la gran mayoría de las parejas estudiadas disfrutaban de un buen y satisfactorio ajuste.

TABLA 3.9. AJUSTE Y SATISFACCIÓN EN LA PAREJA

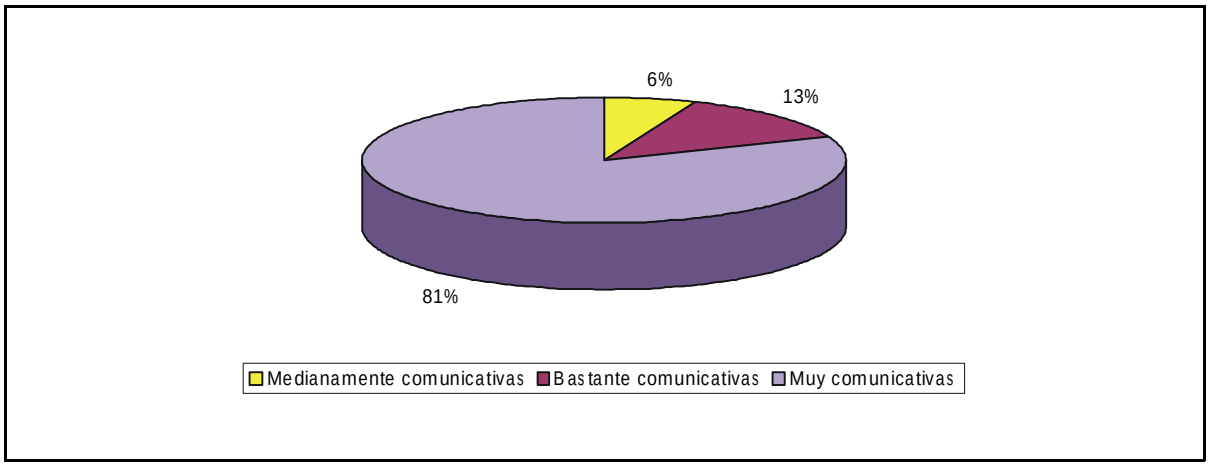
	N válido	Media	Desv. Tipo	Mínimo	Máximo
Puntuación	15	122,93	17,75	76,00	147,00

3.2.4. *Relaciones entre madres o padres con sus hijos o hijas*

Como se indicó en el capítulo anterior, a los padres y madres de la muestra se les entrevistó acerca de diversos aspectos de su vida de familia (ver Anexo 6). Uno de los contenidos que resultaba obligado abordar era la dinámica de relaciones con sus hijos e hijas. Se les pidió que valoraran el grado de comunicación, expresión de afecto y de conflicto en la relación con cada uno de sus hijos o hijas, en una escala de "1" a "5", desde los niveles más bajos a más altos en cada una de estas dimensiones.

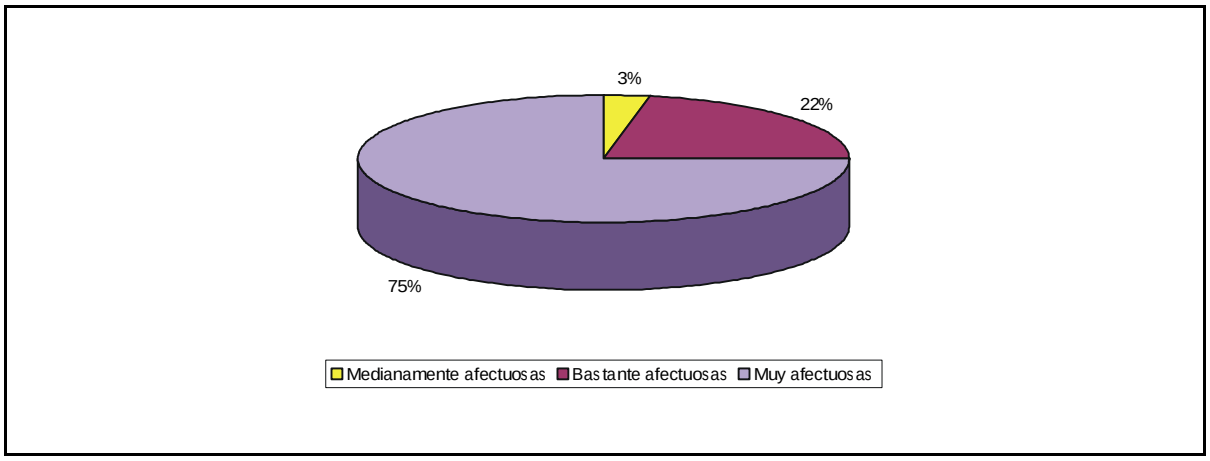
Comenzando por el *grado de comunicación*, hemos de decir que padres y madres caracterizaron las relaciones con sus hijos o hijas en sus niveles más altos, dado que la gran mayoría, el 81%, las describió como "muy comunicativas", un 13% como "bastante comunicativas" y el 6% restante situó la relación en niveles medios de comunicación. Como puede apreciarse, ninguna de las madres o padres de la muestra describió las relaciones que mantenían con sus hijos en los niveles más bajos de comunicación. Los resultados aparecen reflejados en el gráfico 3.11.

GRÁFICO 3.11. COMUNICACIÓN EN RELACIONES PARENTO-FILIALES



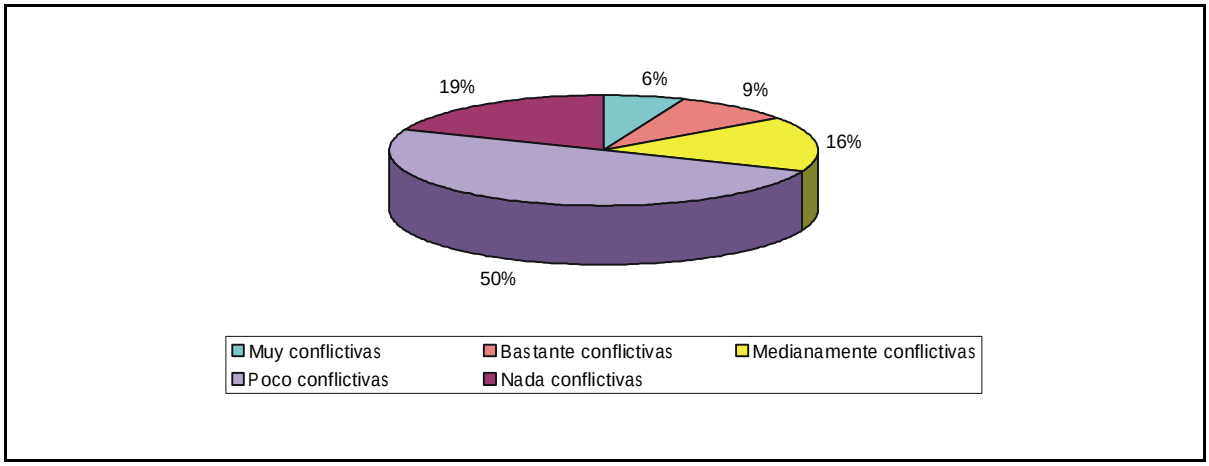
Cuando se les preguntó a padres y madres por el grado de expresión de afecto en las relaciones con sus hijos e hijas, las respuestas que obtuvimos fueron muy similares a las anteriores, ya que todas ellas se situaron en los valores altos. Como puede apreciarse en el gráfico 3.12, el 75 % indicó que las relaciones eran "Muy afectuosas", el 22% las calificó como "Bastante afectuosas" y sólo el 3% como "Medianamente afectuosas".

GRÁFICO 3.12. AFECTO EN RELACIONES PARENTO-FILIALES



Por último, se les pidió a padres y madres que valoraran el grado de conflicto en las relaciones que mantenían con cada uno de sus hijos o hijas. En este caso, las respuestas cubrieron todo el espectro posible de niveles, aunque el grueso de la muestra se situó en los niveles más bajos, los que correspondían a la menor presencia de conflicto en las relaciones. Como puede apreciarse en el gráfico 3.13, el 19% describió estas relaciones como "Nada conflictivas", el 50 % de la muestra consideraba que sus relaciones eran "Poco conflictivas" y el 16% que eran "Medianamente conflictivas". Teniendo en cuenta que la muestra incluía también adolescentes, no debe extrañarnos que un 9 % considerara las relaciones con sus hijos o hijas como "Bastante conflictivas" y un 6% como "Muy conflictivas".

GRÁFICO 3.13. CONFLICTO EN LAS RELACIONES PARENTO-FILIALES



En resumen, podemos señalar que un 69% de la muestra se ubicó en el polo de menor intensidad respecto al grado de conflicto, lo que unido al alto grado de comunicación y de expresión de afecto nos indica que las dinámicas de relaciones que existen en estas familias se pueden calificar como adecuadas en su conjunto, para el correcto desarrollo de los niños y niñas.

3.2.5. *Relaciones de estos chicos y chicas con las parejas de sus madres*

Para responder a esta pregunta se les pidió a las madres que nos evaluaran distintas dimensiones de la relación que mantenían sus hijos e hijas con su pareja (ver Anexo 6). Es preciso tener presente a la hora de leer estos datos que las parejas de las madres legales habían llegado a la vida de niños y niñas en distintos momentos de sus vidas y en circunstancias muy variadas. Algunas de ellas estuvieron presentes desde el principio (participando en el proceso de gestación a partir de la inseminación artificial, o en el proceso de adopción), mientras otras han llegado a la vida de niños y niñas tras la separación de sus padres, como nueva pareja de su madre.

La primera pregunta tenía que ver con el *grado de importancia de la pareja en la vida de niños y niñas,* tal y como era apreciada por la madre legal. Las respuestas a esta pregunta aparecen recogidas en la tabla 3.10.

TABLA 3.10

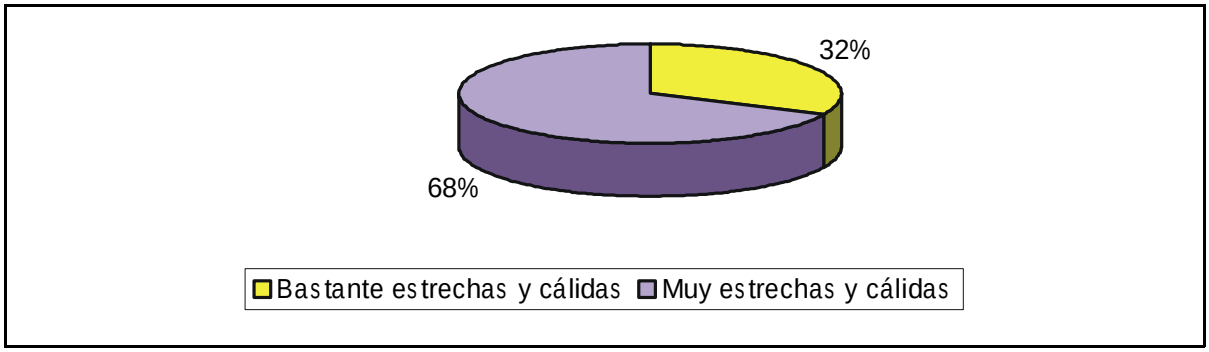
¿Qué importancia tiene tu pareja en la vida de tus hijos o hijas?	
Un papel muy importante	**84%**
Indiferente	8%
Dependiente del aspecto a considerar	8%
¿Qué rol le asignan tus hijos o hijas a tu pareja?	
Alguien muy importante en sus vidas	**48%**
Figura materna	**36%**
Una amiga más de la familia	16%

Como puede apreciarse en ella, el 84% de las madres consideraba que sus parejas desempeñaban un rol muy importante en la vida de niños y niñas; junto a este porcentaje mayoritario, según la opinión de las mismas, a un 8% de los chicos o chicas les resultaba indiferente la pareja de sus madres, y aún en un 8% de los casos la importancia variaba según el aspecto que se estuviese considerando (Ejemplo: La pareja es importante en el tiempo de ocio pero no en la toma de decisiones clave con respecto al hijo o la hija).

La segunda pregunta tenía que ver con el rol que asignaban niños y niñas a la pareja de su madre. Como puede verse en la tabla 3.10, el 48% consideraba a la pareja de su madre como "alguien muy importante en sus vidas", mientras el 36% les asignaba directamente un "rol materno". Los restantes chicos y chicas la consideraban "una amiga más de la familia", siempre según la valoración de la progenitora.

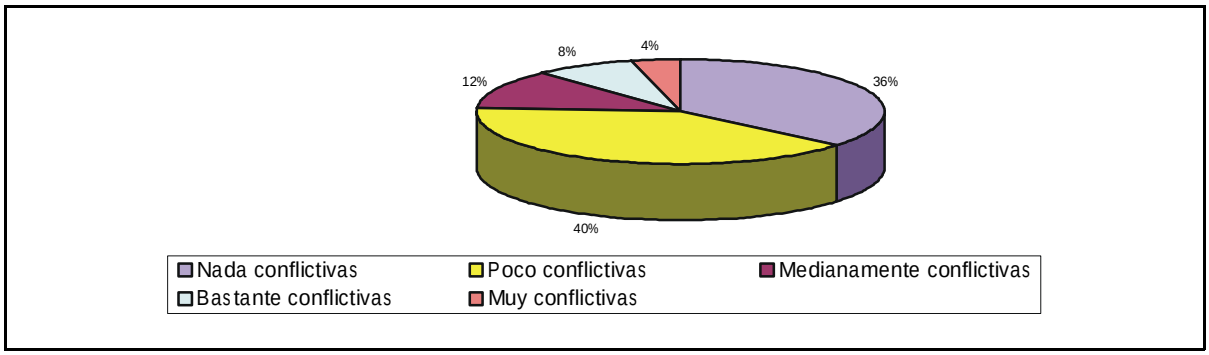
Nos interesamos también por saber cómo era la calidad de esta relación en distintas dimensiones. Comenzando por su calidez, como puede verse en el gráfico 3.14, podemos afirmar que estas relaciones eran situadas por las madres entrevistadas mayoritariamente en el polo más positivo ya que en el 68% de los casos estas relaciones eran descritas como "muy estrechas y cálidas" y en el 32% de los casos como "bastante estrechas y cálidas".

GRÁFICO 3.14. CALIDEZ DE RELACIÓN ENTRE HIJOS E HIJAS Y PAREJA DE MADRE



Pero no sólo se preguntó por los aspectos positivos de la relación, sino que también indagamos acerca del grado de conflicto que percibían las madres en las relaciones que sus hijos o hijas mantenían con sus parejas.

GRÁFICO 3.15. CONFLICTO EN RELACIONES DE HIJOS E HIJAS CON PAREJAS



Como puede apreciarse en el gráfico 3.15, en la mayoría de los casos, las relaciones entre chicos o chicas y la pareja de su madre eran valorados como "nada" (36%) ó "poco conflictivas" (40%), siendo menor el número de relaciones que fueron caracterizadas como "medianamente conflictivas" (12%), y claramente minoritarias las relaciones que fueron descritas como claramente conflictivas (4%). Estos datos no parecen especialmente relevantes habida cuenta de que un porcentaje alto de la muestra se hallaba en la adolescencia y de que se trataba en muchos casos de familias reconstituidas.

3.2.6. *Funcionamiento familiar percibido por padres o madres*

A lo largo de los anteriores apartado se ha ido describiendo los distintos subsistemas de relaciones dentro de las familias homoparentales analizadas. En el siguiente apartado se analizará la percepción de la familia al completo que tienen los padres o las madres estudiadas. Como se expuso en el capítulo anterior, se usó para ello uno de los instrumentos más ampliamente utilizados con este fin: el FACES II (Olson, etal. 1982). Esta escala evalúa dos dimensiones de la dinámica familiar: la cohesión y la adaptabilidad.

Comenzando por la cohesión familiar, este concepto hace referencia a la vinculación emocional que hay entre los miembros de una familia, al tiempo que contempla el nivel de autonomía individual que una persona experimenta en el ámbito de su propia familia. Se representa como un continuo, de manera que en un extremo se encontrarían las familias cuya cohesión es denominada como "enredada", o sea, familias con una vinculación familiar muy intensa y una limitada autonomía individual; en el otro extremos se hallarían las familias de cohesión "desprendida", caracterizadas por escasa vinculación familiar y alta autonomía personal. En los puntos intermedios se posicionaron los dos tipos de familias que presentan un más claro equilibrio entre vinculación e individualidad: las familias de cohesión "unida" y de cohesión "separada". Las diferencias entre ambas se encuentran en el peso que en cada una de ellas se da a los dos componentes de la cohesión: mayor al componente de "individualidad" en el caso de las familias definidas como "separadas" y a la "vinculación" en las familias catalogadas como "unidas".

Los estadísticos descriptivos obtenidos para la dimensión "cohesión" aparecen recogidos en la tabla 3.11 y la clasificación de las familias obtenida a partir de estos valores aparece reflejada en el gráfico 3.16. Como puede observarse en él, el grueso de las familias homoparentales que participaron en el estudio estuvieron caracterizadas por un equilibrio entre vinculación e individualidad, puesto que la gran mayoría de ellas se describieron a sí mismas según los parámetros correspondientes a las dos categorías intermedias: un 67% dentro de la categoría "unida" y un 22% de acuerdo con la categoría "separada". Las familias cuyo funcionamiento fuera descrito como correspondiente a las categorías más extremas fueron claramente minoritarias: sólo una en la categoría "desprendida" y dos en la categoría "enredada".

GRÁFICO 3.16. TIPOS DE COHESIÓN FAMILIAR

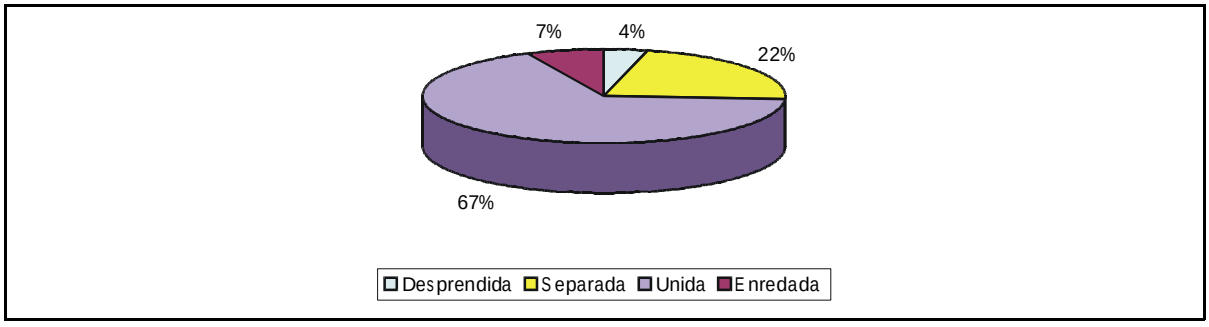


TABLA 3.11. VALORES DESCRIPTIVOS DE COHESIÓN Y ADAPTABILIDAD FAMILIAR

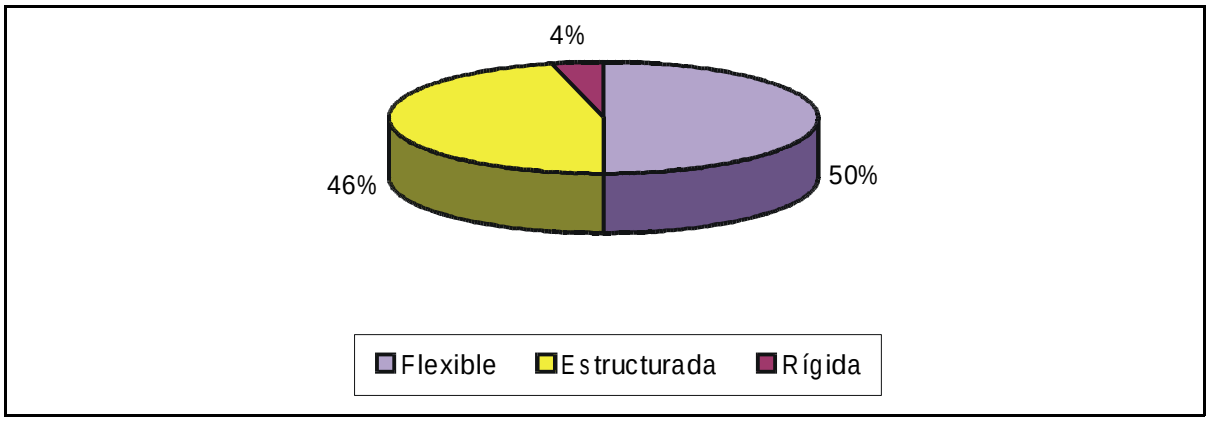
	X	σ	Mínimo	Máximo
Cohesión	63,48	6,16	49	76
Adaptabilidad	46,16	4	39	53

Otra dimensión que se evalúo, fue la *adaptabilidad familiar,* o lo que es lo mismo, la habilidad de un sistema familiar para cambiar su estructura de poder, roles o reglas de relación, en respuesta a situaciones concretas o para acomodarse al desarrollo vital evolutivo de toda la familia.

Como ocurría con la dimensión anterior, ésta también se define como un continuo en cuyos extremos estarían, de una parte, las familias "rígidas", con un liderazgo autoritario, roles rígidos y reglas fijas, así como poca capacidad de negociación. En el otro extremo se encontrarían las familias "caóticas", en las que habría ausencia de liderazgo, disciplina irregular, así como cambios aleatorios de roles y de reglas. En los puntos intermedios se hallarían las familias con liderazgo democrático, roles y responsabilidades estables en el hogar, aunque modificables para adaptarse a situaciones concretas, reglas predecibles, aunque flexibles cuando es necesario, y una toma consensuada de decisiones. Serían las familias "flexibles" y las familias "estructuradas", estas últimas con una estructura más definida que aquellas.

Las puntuaciones que obtuvimos en la dimensión adaptabilidad aparecen recogidas en la tabla 3.11. Por su parte, la clasificación efectuada a partir de estas puntuaciones aparece reflejada en el gráfico 3.17. Como puede apreciarse en él, todas las familias excepto una fueron clasificadas en alguna de las categorías intermedias que hemos descrito: un 50% dentro de perfil de familia "flexible" y un 46% en el perfil de familia "estructurada".

GRÁFICO 3.17. TIPOS DE ADAPTABILIDAD FAMILIAR



3.2.7. *Funcionamiento familiar percibido por hijos o hijas*

Es importante conocer no sólo cómo padres y madres percibían su familia, sino también cómo la percibían los chicos y chicas de la muestra. Para ello, como ya expusimos, utilizamos el *Inventario de Clima Familiar* de Kurdek, Fine & Sinclair (1995), que fue cumplimentado únicamente por los chicos y chi-

cas de Secundaria, puesto que se trata de un instrumento diseñado para evaluar la percepción del clima familiar en chicos y chicas en el tránsito a la adolescencia.

TABLA 3.12

Subescalas	Submuestras	X	σ	$t_{(14)}$	p
Supervisión	[a]Diana	5.8	0.8		
	[b]Compañeros mismo sexo	4.5	1.2	a-b 2.49	**0.027**
	[c]Compañeros misma familia	4.9	1.4	a-c 1.62	0.127
Aceptación	Diana	6.4	0.7		
	Compañeros mismo sexo	6.2	0.8	a-b 0.49	0.631
	Compañeros misma familia	6.5	0.3	a-c 0.36	0.719
Aliento de Autonomía	Diana	5.3	1.8		
	Compañeros mismo sexo	5.4	0.7	a-b 0.06	0.949
	Compañeros misma familia	5.9	0.7	a-c 0.90	0.381
Conflicto	Diana	2.9	1.6		
	Compañeros mismo sexo	2.6	0.9	a-b 0.52	0.608
	Compañeros misma familia	1.6	0.7	a-c 2.10	**0.054**

El instrumento utilizado está compuesto por cuatro subescalas: supervisión, aceptación, aliento de autonomía y conflicto, cada una de ellas compuesta por seis ítems en los que se hacían afirmaciones con respecto a las cuales debían mostrar su grado de acuerdo o desacuerdo en una escala de "1" a "7". Este instrumento fue administrado también a los compañeros o compañeras de clase integrantes de las dos muestras de comparación.

Los datos que obtuvimos aparecen recogidos en la tabla 3.12. Como puede observarse en ella, los chicos y chicas de nuestra muestra percibían el clima de su familia caracterizado por un muy alto grado de aceptación (una media de 6.4 sobre 7), buenas dosis de supervisión y autocontrol (medias por encima de 5) y escasas dosis de conflicto (una media de 2.9 sobre 7). La comparación con las otras dos submuestras evidenció que había más similitudes que diferencias entre ellas. Aún así, apareció una diferencia significativa y otra que rozaba la significatividad. Con respeto a la primera, los chicos y chicas de familias homoparentales percibían significativamente más supervisión de parte de sus familias que sus compañeros del mismo sexo. En cuanto a la segunda, los chicos y chicas de la muestra estudiada percibían más conflicto en casa que sus compañeros con el mismo tipo de estructura familiar, aunque los valores de significatividad superaban ligeramente el límite del 0,5% de margen de error permitido.

3.3. ¿Cómo es el entorno social de estas familias: son familias aisladas o integradas en la sociedad?

Los datos que se presentan en este apartado intentan responder a una de las preocupaciones que con más frecuencia expresan distintos agentes sociales, y que está referida al hecho de que estas familias pueden vivir en un mundo aparte, aisladas del resto de la sociedad.

3.3.1. *Red social de las familias homoparentales*

Como se recordará, una de las dimensiones que analizamos dentro de este ámbito fue la red social de que disponían estas familias, o lo que es lo mismo, el entramado social en que estaban insertas.

GRÁFICO 3.18. RED SOCIAL PADRES Y MADRES

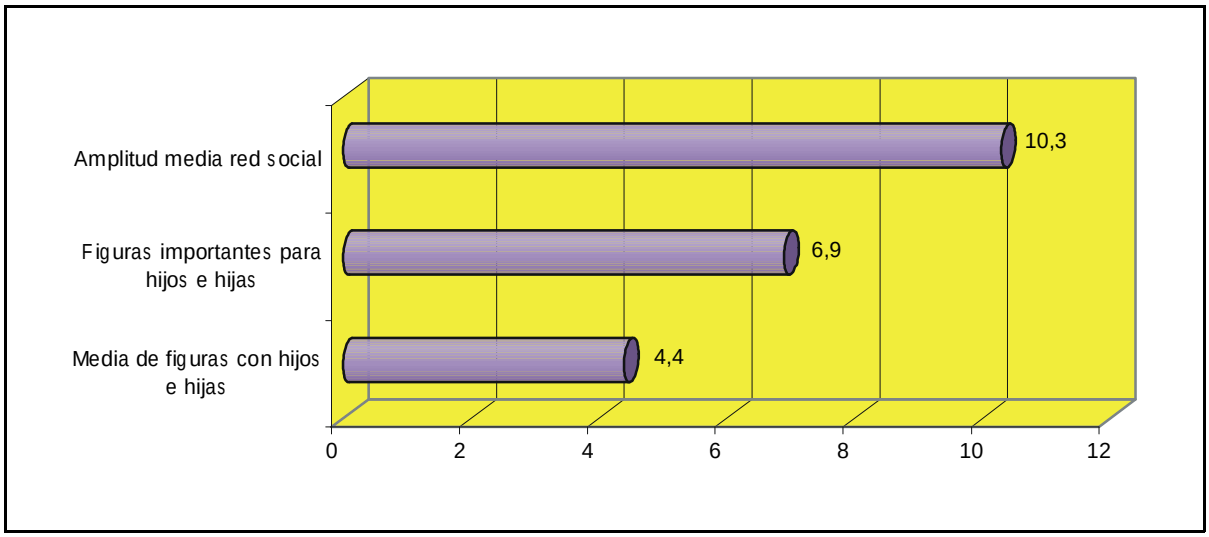


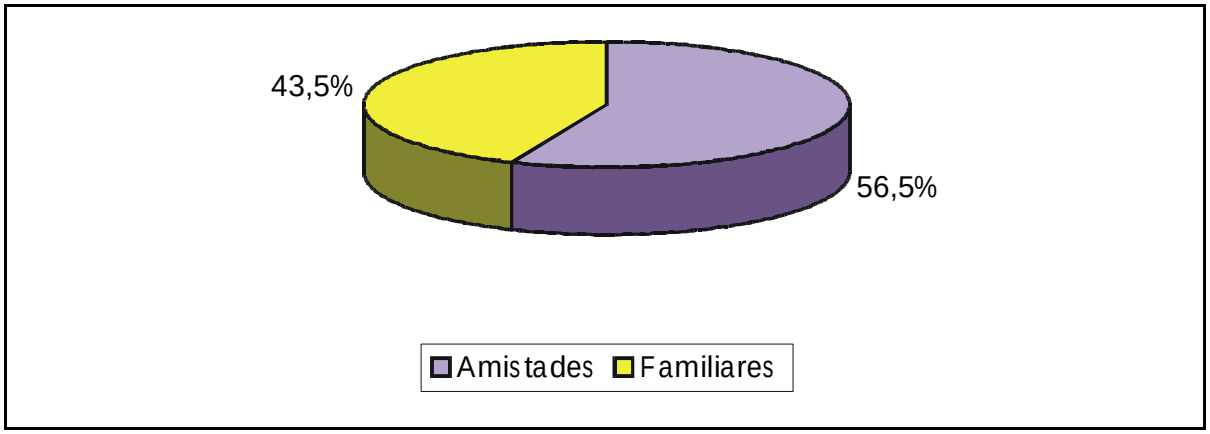
TABLA 3.13

	Media	Desv. Tipo	Mínimo	Máximo
Amplitud red social	10,35	4,54	2	20
Figuras importantes para hijos e hijas	6,9	5	0	19
Figuras con hijos o hijas	4,42	2,86	0	11

Los resultados que obtuvimos, y que aparecen recogidos en el gráfico 3.18, indican que no son precisamente familias aisladas. Disponen de una red social relativamente amplia, que incluye una media de 10,35 personas con las que pueden contar y con las que se relacionan con cierta asiduidad, ya que mantienen contacto cotidiano o semanal al menos con el 50% de ellas. Los datos obtenidos de amplitud de la red social se sitúan prácticamente en el promedio de nuestro país (10,8) según la baremación efectuada por Guimón et al. (1985, cit. en Diaz Veiga, P.).

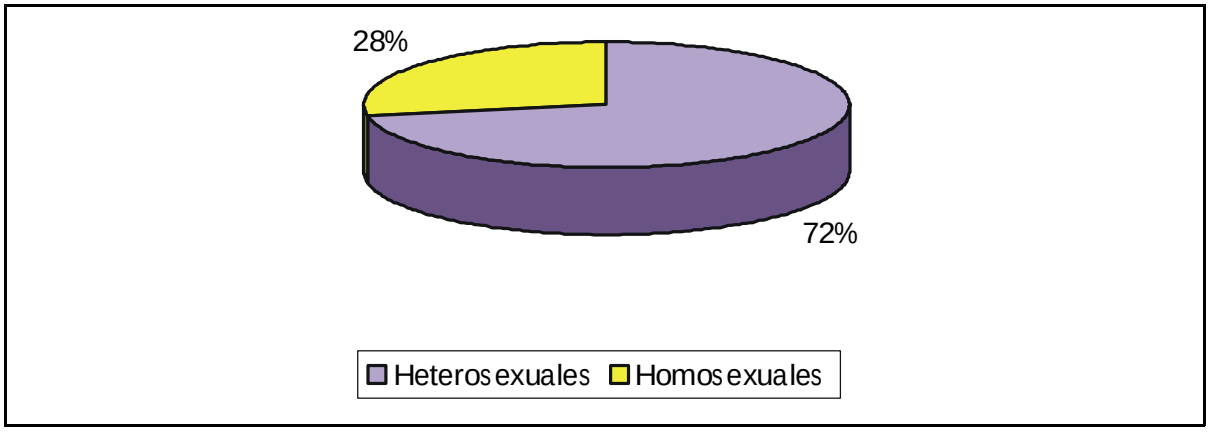
Esta red es bastante variada internamente, por los datos recogidos, ya que está compuesta tanto por familiares como por amistades, siendo éstas ligeramente más frecuentes que aquellas, como puede observarse en el gráfico 3.19.

GRÁFICO 3.19. COMPOSICIÓN RED SOCIAL PADRES Y MADRES TIPO DE RELACIÓN



Por otra parte, como se puede apreciar en el gráfico 3.20, la red social de estos padres y madres incluye también personas con todas las orientaciones del deseo, puesto que la configuran tanto personas heterosexuales (72%) como homosexuales (28%).

GRÁFICO 3.20. COMPOSICIÓN RED SOCIAL PADRES Y MADRES SEGÚN LA ORIENTACIÓN DEL DESEO



Un aspecto crucial en esta red, cuando se es padre o madre, es que incluya otras familias que también tengan hijos o hijas. Nuestros datos indican que un 93% de las familias incluye en su red social otras familias con niños o niñas, estando el promedio de éstas en 4,4 como figura en el gráfico 3.18. Estos datos nos resultan cruciales porque nos informan de que estos padres o madres disponen de personas a las que acudir cuando tienen algún problema o preocupación con respecto a sus hijos o hijas.

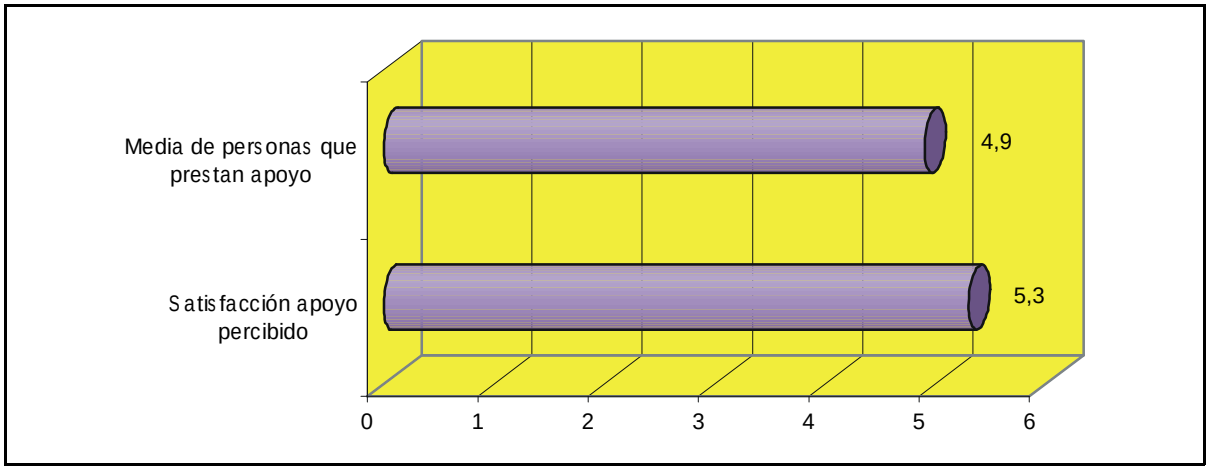
Asimismo, exploramos cuántas de las personas que componían la red social de las familias eran, a juicio de padres y madres, figuras relevantes en la vida de sus hijos o hijas. Los datos indican que estas familias incluyen en su red de apoyos una media de 6,9 figuras que desempeñan un papel importante en la vida de niños y niñas (gráfico 3.18).

Por otra parte, y dado que las familias homoparentales son todavía bastante excepcionales en nuestra sociedad, nos parecía interesante saber si conocían y tenían contacto con otras familias en las mismas circunstancias. Nuestros datos indican que el 60% de las familias conoce y mantiene contactos con otras familias de gays o lesbianas con hijos. De hecho, estas familias conocen a una media de otras 5 familias como las suyas. Preguntadas acerca del efecto del contacto con estas familias en sus propios hijos, un 69% de ellas reconoce que chicos y chicas se sienten muy bien con estos contactos y que a raíz de ello se han propiciado conversaciones acerca de sus características en común.

3.3.2. *Apoyo social percibido por las familias homoparentales*

Otro de los aspectos que se consideró importante de evaluar en este ámbito es el apoyo que reciben de estas personas que son relevantes en su vida, incluyendo tanto funciones de apoyo emocional como de apoyo instrumental. Nuestros datos indican que todas las familias cuentan con apoyos en todas las circunstancias evaluadas, siendo 4,9 la media de personas con las que pueden contar en distintas situaciones. También pedimos a padres y madres que calificaran su satisfacción con el apoyo recibido en circunstancias anteriores en que lo hubiesen necesitado. En una escala de "1" a "6", la media de satisfacción expresada por estos progenitores fue de 5,3. Por tanto, no se puede por menos que concluir que estas personas perciben que cuentan con apoyos y se sienten satisfechas con ellos.

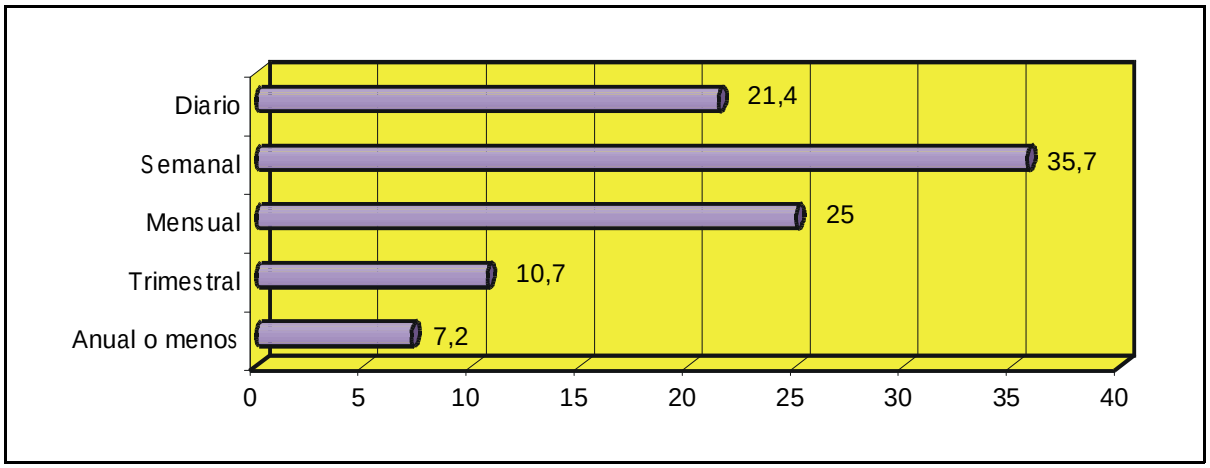
GRÁFICO 3.21. APOYO SOCIAL PERCIBIDO POR MADRES Y PADRES



3.3.3. *Relación con familias de origen*

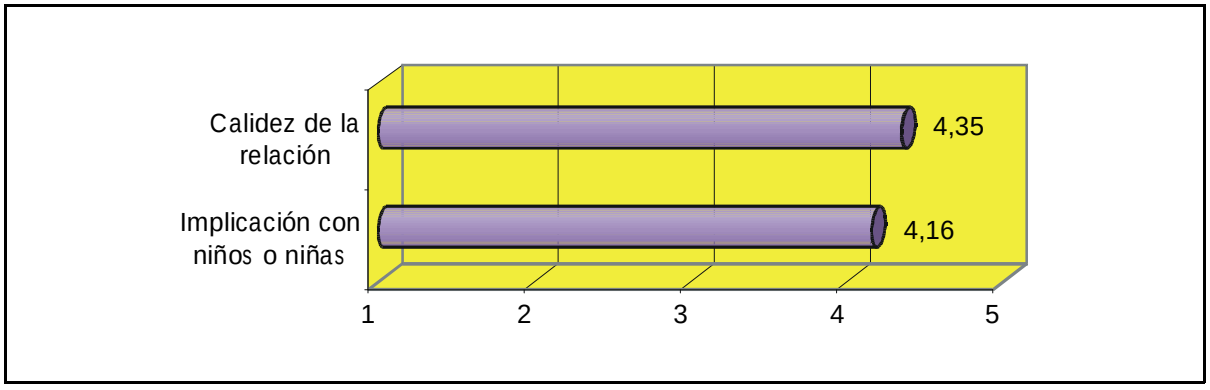
Uno de los elementos de la red social de estas familias que parece interesante conocer es la relación que mantenían con las familias de origen estos padres y madres, o lo que es lo mismo, con los abuelos y abuelas, tíos y tías, primos y demás familiares de los chicos y chicas estudiados. En el gráfico 3.22 aparece recogida la periodicidad de los contactos que estas familias mantenían con sus familiares. Como puede observarse en él, el grueso de las familias estudiadas mantenía relaciones bastante frecuentes con sus familias de origen, puesto que el 21,4% de ellas mantenía contactos a diario y el 82,1% se relacionaba con sus familias al menos una vez al mes.

GRÁFICO 3.22. FRECUENCIA DE CONTACTOS CON FAMILIAS DE ORIGEN



Junto a los datos sobre la frecuencia de contactos que mantenían estos padres y madres con sus familias de origen, nos interesaba también conocer cómo era la calidad de estos contactos. Para ello, se pidió a los progenitores que valoraran en una escala de "1" a "5" la calidez de la relación que mantenían con sus familiares, así como el grado de implicación de éstos con los chicos y chicas de la muestra, en una escala similar.

GRÁFICO 3.23. CALIDAD DE RELACIÓN CON FAMILIAS DE ORIGEN



Como puede observarse en el gráfico 3.23, las medias obtenidas superaron la valoración de "4", en ambas dimensiones.

3.4. ¿Cómo es la vida cotidiana de las chicas y chicos que viven con madres lesbianas o padres gays?

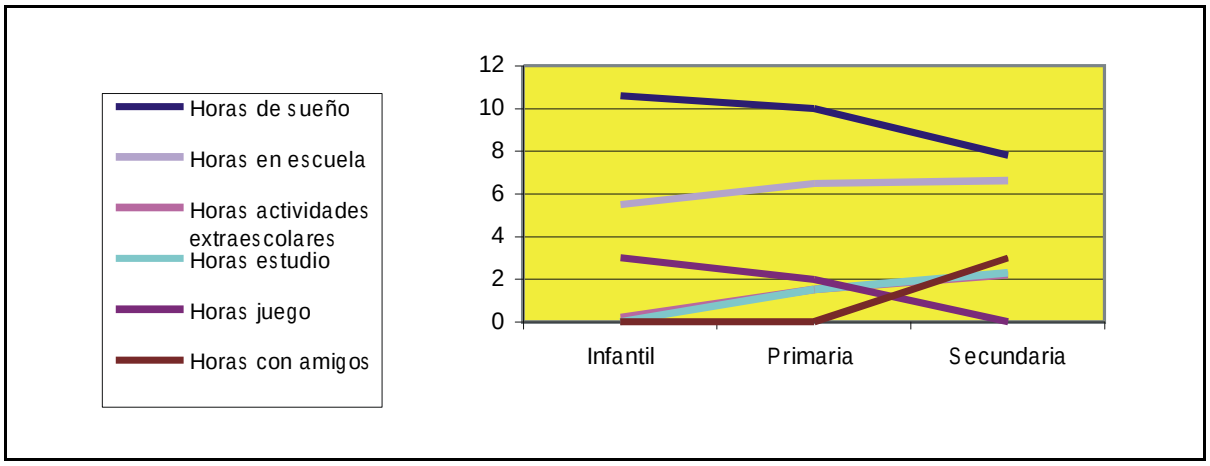
Como se recordará la vida cotidiana que hacían los chicos y chicas en estas familias se evaluó mediante informe de los padres y madres en el caso de los niños y niñas de educación infantil y primaria, y mediante auto-informe en el caso de los chicos y chicas de educación secundaria. Los resultados que aquí se presentan tienen que ver con dos aspectos distintos de este contenido: las rutinas diarias y su distribución horaria, de una parte, y las actividades que desarrollan en horarios extraescolares, de otra.

3.4.1. *Vida cotidiana*

Hemos de comenzar diciendo que nuestros datos indican que la vida cotidiana de estos chicos y chicas está caracterizada por la estabilidad. Así, puede deducirse del hecho de que, entre semana, el 100% de nuestros chicos y chicas tiene horario fijo de comidas y baño; también el 100% de los estudiantes de infantil y primaria siguen un horario fijo de ir a dormir, porcentaje que baja al 91,3% en el caso de los estudiantes de secundaria.

En cuanto a las rutinas en las que se ven envueltos diariamente, los datos indican que estos chicos y chicas hacen una vida bastante parecida a la del resto de sus compañeros de edad, tal y como demostraron las comparaciones que efectuamos en secundaria (se carecía de rutinas de compañeros en infantil y primaria).

GRÁFICO 3.24. EVOLUCIÓN EN RUTINAS DIARIAS



Como puede observarse en el gráfico 3.24, las horas que chicos y chicas dedican diariamente a distintas actividades muestra algunas variaciones con el avance en edad. Así, según puede comprobarse, van disminuyendo las horas de sueño, que pasan de una media de 10,6 en infantil, a 10 en primaria y a 7,9 en secundaria, al tiempo que se incrementan las de escolarización, las actividades extraescolares y las horas de estudio. Del mismo modo, van disminuyendo con la edad las horas de juego, para aumentar las horas que dedican a actividades con sus amigos y amigas.

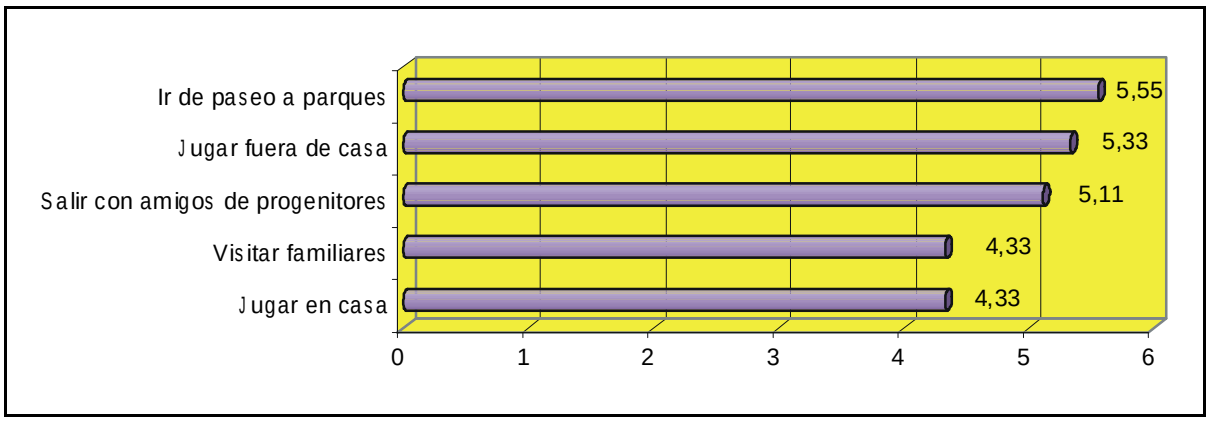
Si decíamos que la vida cotidiana de chicos y chicas entre semana es bastante rutinaria y estable, hemos de añadir que los fines de semana introducen los componentes de variedad de experiencias. De acuerdo con nuestros datos, la gran mayoría de las familias flexibiliza los horarios de levantarse (91%) o de comida (82%), el 40% de ellas come fuera de casa, el 39,4% visita a familiares y el 48,5% a amigos.

3.4.2. *Actividades*

Como se ha comentado al inicio de este apartado, también exploramos la frecuencia con la que estos chicos y chicas desarrollan una serie de actividades comunes en estas edades. Como quiera que mostraban una cierta evolución con la edad, se decidió presentar los datos de las cinco actividades más frecuentes, separados en los tres niveles educativos en los que se encontraban los chicos y chicas de

nuestra muestra. Los datos reflejados corresponden con una escala entre 1 y 6, siendo "1" equivalente a "nunca" y "6" equivalente a "casi todos los días".

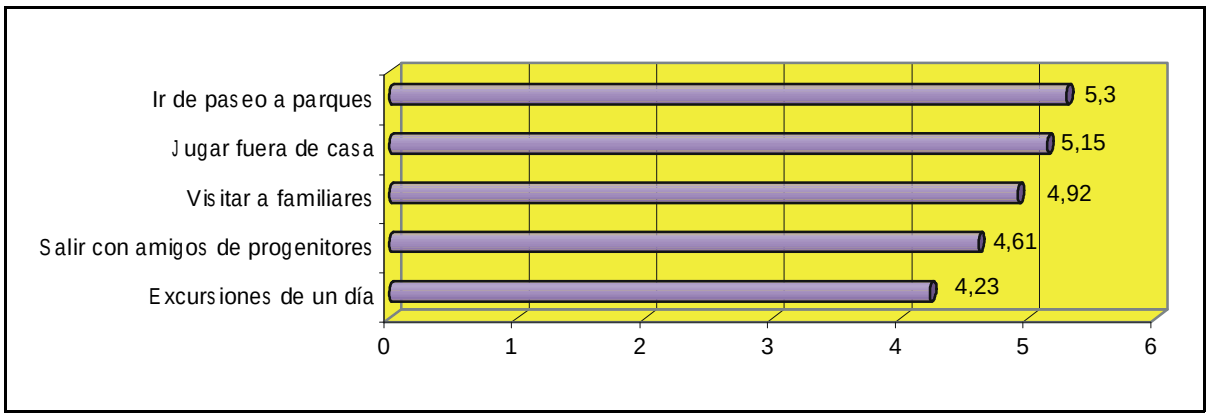
GRÁFICO 3.25. ACTIVIDADES MÁS FRECUENTES EN INFANTIL



Comenzando por los datos obtenidos en el grupo de niños y niñas con edades de escuela infantil, como puede observarse en el gráfico 3.25, este grupo incluye entre sus actividades más frecuentes "ir de paseo a parques y jardines", "jugar fuera de casa" o "salir con progenitores y sus amigos". Estas tres actividades tienen una frecuencia media por encima de "5", lo que quiere decir que niñas y niños se ven envueltos en ellas con una periodicidad entre semanal y diaria. Estas actividades se ven seguidas de cerca por "visitar familiares" o "jugar en casa", con frecuencias ligeramente inferiores. Por tanto, como comprobamos, sus actividades no escolares más frecuentes son de carácter lúdico y les implican salir de casa y entrar en relación con otras personas.

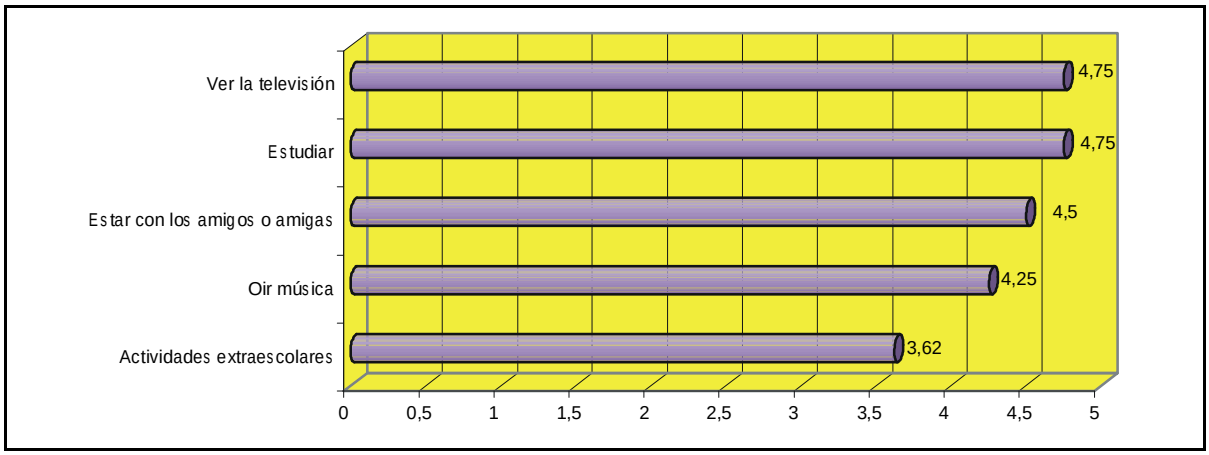
Los niños y niñas de escuela primaria muestran un perfil de actividades bastante parecido, puesto que comparten cuatro de las cinco actividades más frecuentes, añadiéndose como quinta actividad la realización de excursiones o jornadas en otro entorno (playa, campo, etc.), en lugar de jugar en casa. En cualquier caso, estaríamos hablando de niños y niñas que, al igual que los anteriores, dedican gran parte de su tiempo libre a actividades de juego, aire libre y relación con otras personas. (Gráfico 3.26).

GRÁFICO 3.26. ACTIVIDADES MÁS FRECUENTES EN PRIMARIA



En el caso de los chicos y chicas de secundaria, los resultados muestran un perfil claramente distinto, puesto que en las posiciones de mayor frecuencia, se encontraban actividades como "estudiar" o "ver la tele", seguidas de cerca por "estar con los amigos y amigas" y "escuchar música", y, con una frecuencia un poco menor, por "recibir clases de idiomas, informática, etc". Por tanto, junto al componente lúdico o de esparcimiento, aparecen actividades relacionadas con la formación y el estudio; junto a actividades sociales, otras de carácter más solitario. Por otra parte, este perfil de actividades parece ser bastante común en chicos y chicas de estas edades, dado que las comparaciones con sus compañeros de clase no arrojaron un solo índice significativo. (Gráfico 3.27).

GRÁFICO 3.27. ACTIVIDADES MÁS FRECUENTES EN SECUNDARIA



3.5. ¿Cómo es el desarrollo y ajuste psicológico de las chicas y chicos que viven con madres lesbianas o padres gays?

Como se recordará, para responder a esta pregunta no sólo contábamos con las evaluaciones efectuadas a los propios chicos y chicas de la muestra, sino que también disponíamos de la evaluación efectuada a sus compañeros de clase que integraban las dos muestras de comparación: la integrada por sus compañeros del mismo sexo que vivían en una familia biparental heterosexual (muestra control de sexo) y la compuesta por compañeros de clase que compartían la estructura familiar, pero con progenitores heterosexuales (muestra control de familia).

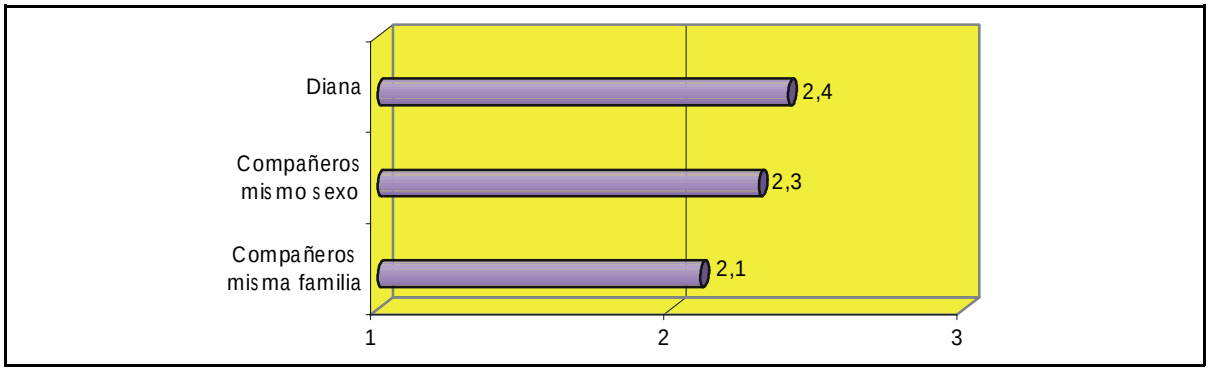
3.5.1. *Competencia académica de chicos y chicas*

Por lo que respecta a la competencia académica de estos chicos y chicas, los datos aparecen reflejados en el gráfico 3.28.

TABLA 3.28

Control de familia	Diana	Control de sexo
X=2,17	X=2,42	X=2,38
σ=0,82	σ=0,72	σ=0,83
$t_{(42)}$=1,042		$t_{(40)}$=0,19
p=0,304		p= 0,851

GRÁFICO 3.28. COMPETENCIA ACADÉMICA



Como puede observarse en el gráfico 3.28, nuestros datos indican que sus profesores les valoran en niveles entre medios y altos, puesto que en una escala de "1" a "3", la media de valoraciones que les otorgan es "2,42". Comparadas estas puntuaciones con las obtenidas tanto por los integrantes de la muestra control de sexo (X= 2,38) como por los integrantes de la muestra de control de familia (X= 2,17), los resultados obtenidos indican que no hubo diferencias estadísticamente significativas ni en un caso ni en el otro.

3.5.2. *Competencia social de chicos y chicas*

Datos muy similares se obtuvieron cuando se evaluó su competencia social. La media obtenida en cuanto a las habilidades sociales de chicos y chicas de familias homoparentales fue de 43,92, una media que los sitúa efectivamente en los niveles promedio en habilidades sociales de acuerdo con el baremo de la escala. Las comparaciones con las dos muestras de compañeros (con medias de 41,76 en el caso de controles de sexo y de 40, en el de controles de familia) arrojaron de nuevo índices no significativos, como había ocurrido con la competencia académica (Tabla 3.15).

GRÁFICO 3.29. COMPETENCIA SOCIAL

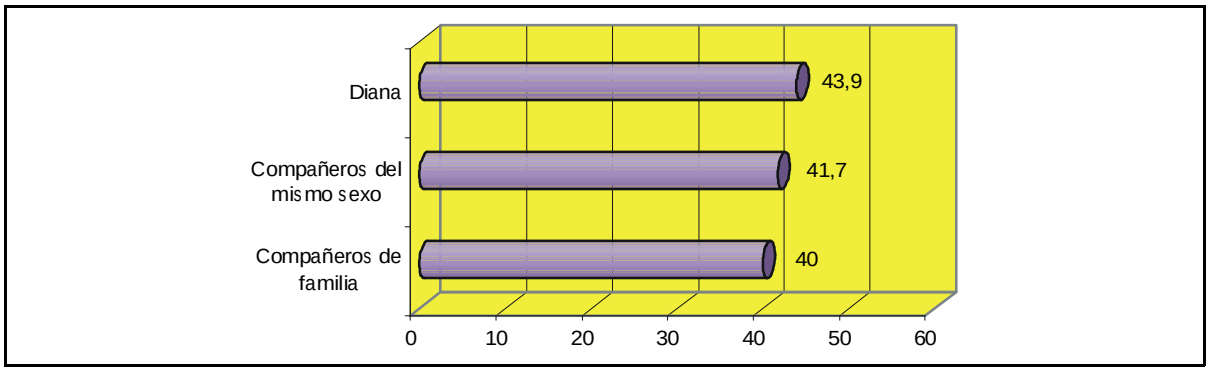


TABLA 3.15

Control de familia	Diana	Control de sexo
X=40	X= 43,92	X=41,76
σ=9,94	σ=10,44	σ=12,27
$t_{(46)}$=1,33		$t_{(43)}$=0,636
p=0,19		p=0,528

3.5.3. *Ideas con respecto a la diversidad social*

Por lo que respecta a las ideas que chicos y chicas mantenían sobre la diversidad social, parecen estar más cercanos al polo de la aceptación que al de su rechazo. Los datos aparecen recogidos en el gráfico 3.30.

GRÁFICO 3.30. IDEAS ACEPTACIÓN. DIVERSIDAD SOCIAL

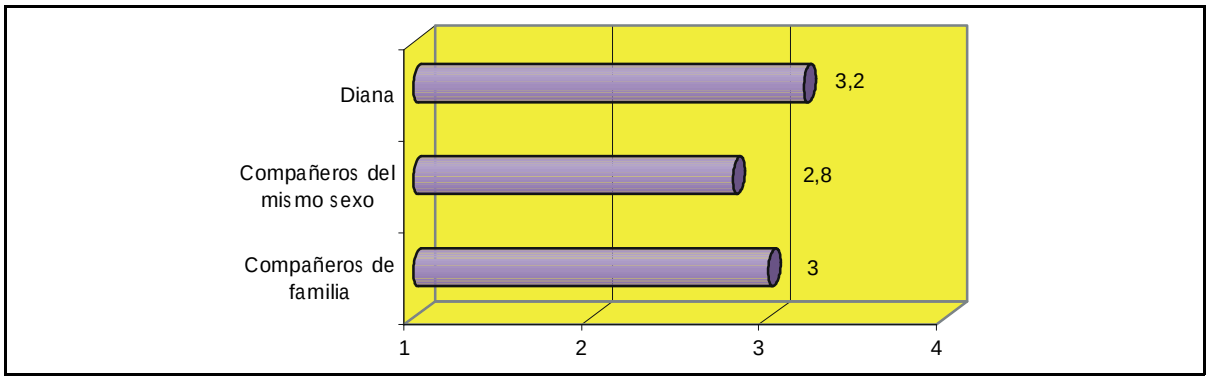


TABLA 3.16

Control de familia	Diana	Control de sexo
X=3	X=3,28	X=2,86
σ=0,69	σ=0,39	σ=0,54
$t_{(13)}$=1,004		$t_{(13)}$=1,73
p=0,334		p=0,106

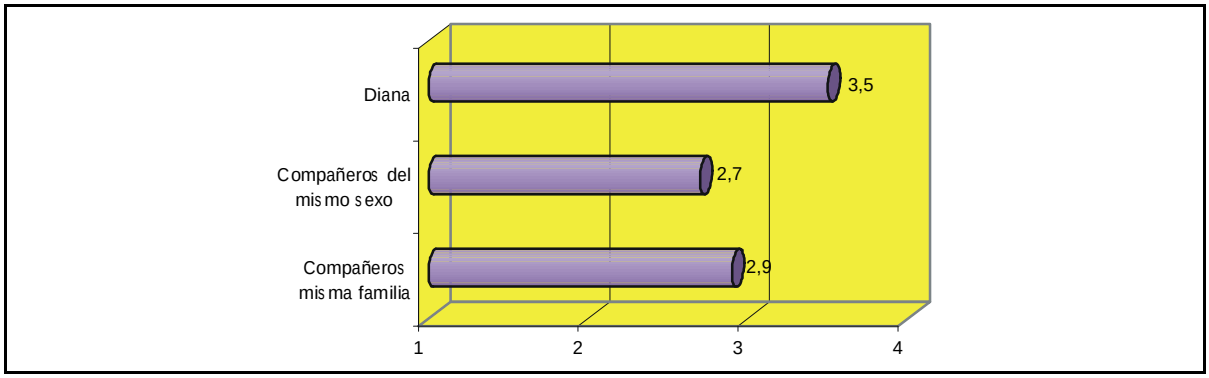
Tal y como puede observarse en el gráfico 3.30, obtuvieron una puntuación media de 3,2, en una escala de "1" a "4", siendo los dos primeros valores los que les situaban en posturas de rechazo social y los dos puntos superiores los que daban cuenta de su aceptación de la diversidad. No hubo diferencias con las puntuaciones medias totales obtenidas por los otros dos grupos (X= 2,86 en la muestra de control de sexo y X= 3,00 en la muestra control de familia) (Tabla 3.16).

Sin embargo, los análisis que efectuamos de las distintas subescalas que componían la escala total hicieron evidente que, aunque no diferían significativamente en su visión de los géneros, ni de la diversidad familiar o cultural, sí diferían en su aceptación de la diversidad de orientación sexual: los chicos y chicas de familias homoparentales obtenían medias significativamente más altas en aceptación de la homosexualidad (X= 3,55) que sus compañeros controles de sexo (X= 2,71), aunque no diferían significativamente de sus compañeros controles de familia (X= 2,91). Los datos aparecen reflejados en el gráfico 3.31 y Tabla 3.17.

TABLA 3.17

Control de familia	Diana	Control de sexo
X=2,91	X=3,55	X=2,71
σ=0,9	σ=0,36	σ=0,79
$t_{(13)}$=2,91		$t_{(13)}$=2,68
p=1,83		p= 0,019

GRÁFICO 3.31. IDEAS ACEPTACIÓN HOMOSEXUALIDAD



También se introdujeron en los análisis otros elementos del ajuste psicológico más ligados a los aspectos emocionales y de identidad, que se pasan a exponer a continuación.

3.5.4. *Autoestima de chicos y chicas*

Por lo que respecta a la autoestima, como ocurría con sus padres y madres, también encontramos que los chicos y chicas estudiados tenían una autoestima cuyos valores estaban situados en el polo positivo. Así, en una escala de "1" a "4", el valor medio de la autoestima de los chicos y chicas que viven en familias homoparentales es de "3,2", valor que tampoco se diferenció estadísticamente del obtenido por sus compañeros o compañeras de clase del mismo sexo (X= 3,12) o del que presentaban quienes vivían en una familia de estructura similar (X= 3,04). (Gráfico 3.32 y Tabla 3.18).

GRÁFICO 3.32. AUTOESTIMA CHICOS Y CHICAS

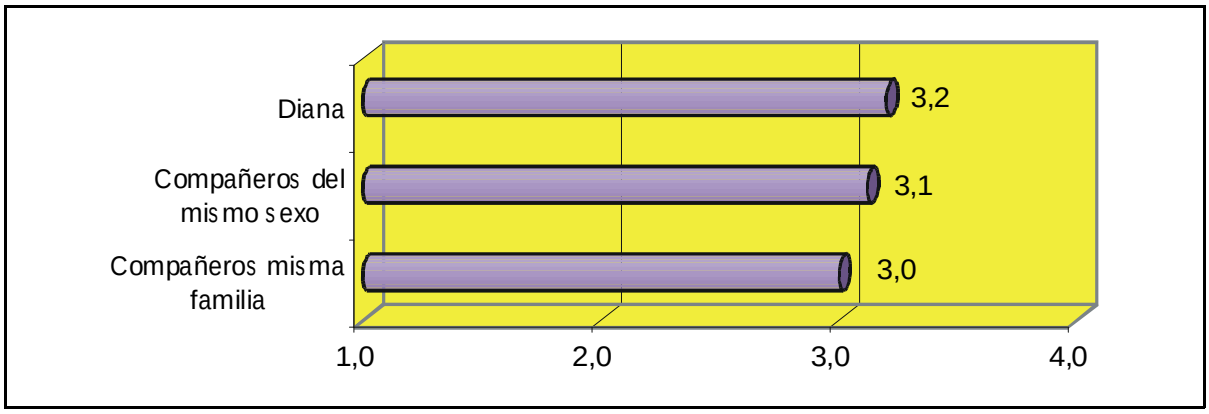


TABLA 3.18

Control de familia	Diana	Control de sexo
X=3,04	X=3,2	X=3,12
σ=0,48	σ=0,39	σ=0,37
$t_{(45)}$=1,29		$t_{(45)}$=0,715
p=0,202		p=0,478

3.5.5. *Roles de género*

Al igual que hicimos con sus progenitores, con la muestra de chicos y chicas también estudiamos sus roles de género, tanto en lo que tiene que ver con su conocimiento de lo que esta sociedad considera más apropiado para los hombres o las mujeres, como en cuanto a sus propias actitudes y preferencias.

Los datos que obtuvimos nos indican que los chicos y chicas de familias homoparentales no difieren de sus compañeros en cuanto a su conocimiento de los roles de género, o sea en cuanto a las actividades que hombres y mujeres realizan habitualmente en nuestra sociedad. Como podemos observar en el gráfico 3.33, las medias de objetos que fueron identificados correctamente como usados habitualmente, bien por hombres, o bien por mujeres, fueron muy similares entre las tres muestras: 17,5 en la muestra diana; 17,9 en la muestra de control de sexo y 17,3 en la muestra control de familia.

GRÁFICO 3.33. CONOCIMIENTO DE LOS ROLES

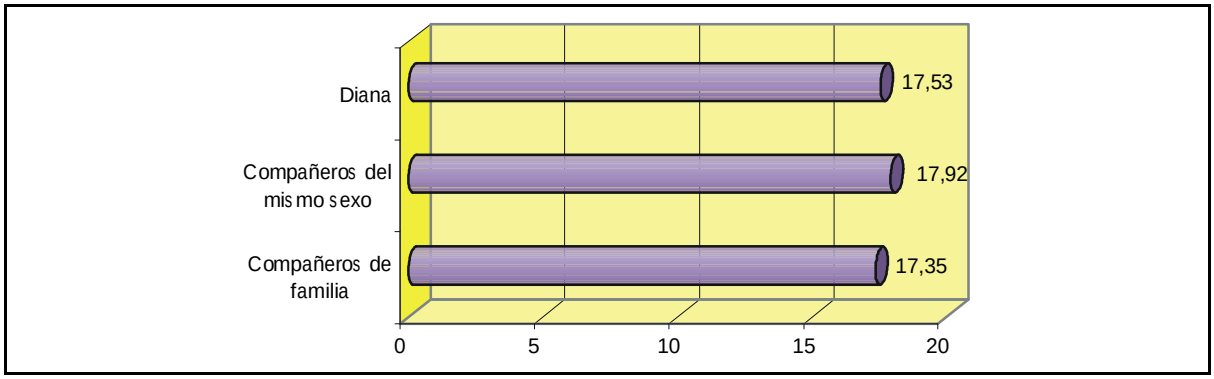


TABLA 3.19

Control de familia	Diana	Control de sexo
X=17,35	X=17,53	X=17,92
σ=2,40	σ=2,32	σ=1,80
t(27)=0,20		t(26)= -0,49
p=0,843		p=0,628

Sin embargo, sí que hallamos diferencias significativas en cuanto a su "flexibilidad", o lo que es lo mismo, a su consideración de que determinados objetos pueden ser usados tanto por hombres como por mujeres (Ej.: una plancha, un martillo). Mientras los chicos y chicas de familias homoparentales obtenían una media de 13,66 en flexibilidad, la muestra de control de sexo obtuvo una media de 8,69 y la muestra de control de familia obtenía un valor medio de 9,28, siendo las diferencias significativas en ambos casos, como puede observarse en el gráfico 3.34 y tabla 3.20. Por tanto, y de acuerdo con estos datos, los hijos e hijas de familias homoparentales parecen ser menos estereotipados, más flexibles en su consideración de lo que es apropiado para hombres o para mujeres.

GRÁFICO 3. 34. FLEXIBILIDAD EN LOS ROLES DE GÉNERO

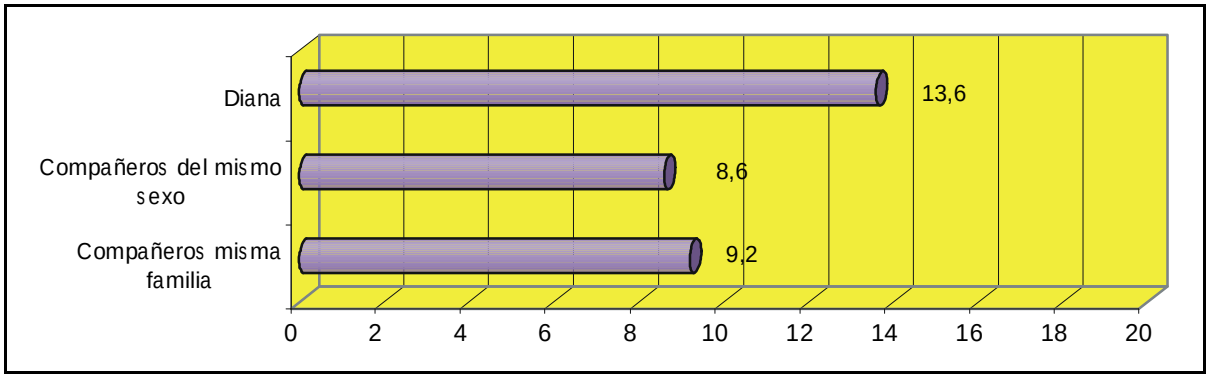


TABLA 3.20

Control de familia	Diana	Control de sexo
X=9,28	X=13,66	X=8,69
σ=4,64	σ=4,08	σ=5,89
$t_{(27)}$=2,70		$t_{(26)}$=2,65
p=0,12		p=0,14

También evaluamos las preferencias que manifestaban estos niños y niñas por las actividades lúdicas (con qué juguetes o a qué juegos les gusta jugar) y los resultados obtenidos aparecen recogidos en el gráfico 3.35 y tabla 3.21.

GRÁFICO 3.35. PREFERENCIAS EN ACTIVIDADES LÚDICAS

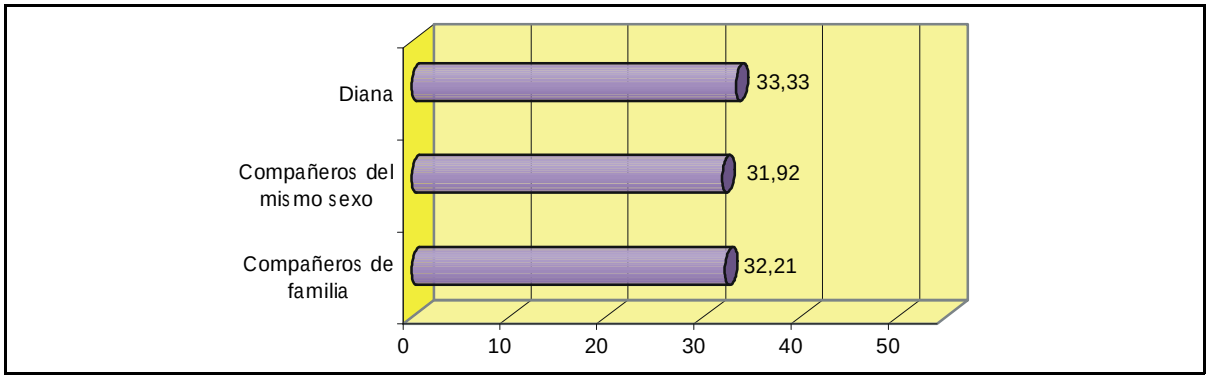


TABLA 3.21

Control de familia	Diana	Control de sexo
X=32,21	X= 33,33	X= 31,92
σ=5,04	σ=4,49	σ= 6,62
$t_{(27)}$= 0,067		$t_{(26)}$=0,66
p= 0,947		p= 0,511

Como puede observarse en ellos, no hubo diferencias entre los chicos y chicas de familias homoparentales y sus compañeros de clase de las otras dos muestras en cuanto a su preferencia por juegos más o menos tipificados. Así, la media obtenida por los chicos y chicas de familias homoparentales fue de 33,3, mientras en la muestra control de sexo la media obtenida fue de 31,9 y en la muestra de control de familia alcanzó el valor de 32,2.

Por último, evaluamos las preferencias de chicos y chicas por las profesiones a desarrollar en el futuro. Como puede observarse en el gráfico 3.36, no hubo diferencias entre las tres muestras de niños y niñas en cuanto al mayor o menor grado de tipificación de las profesiones que preferían para sí en el futuro, dado que las muestras obtenidas estuvieron ciertamente próximas: una media de 31,06 en el caso de la muestra diana, de 31, en la muestra de control de sexo y de 32,5 en la muestra de control de familia. Los resultados aparecen recogidos en la gráfica 3.36 y tabla 3.22.

GRÁFICO 3.36. PREFERENCIA PROFESIONES

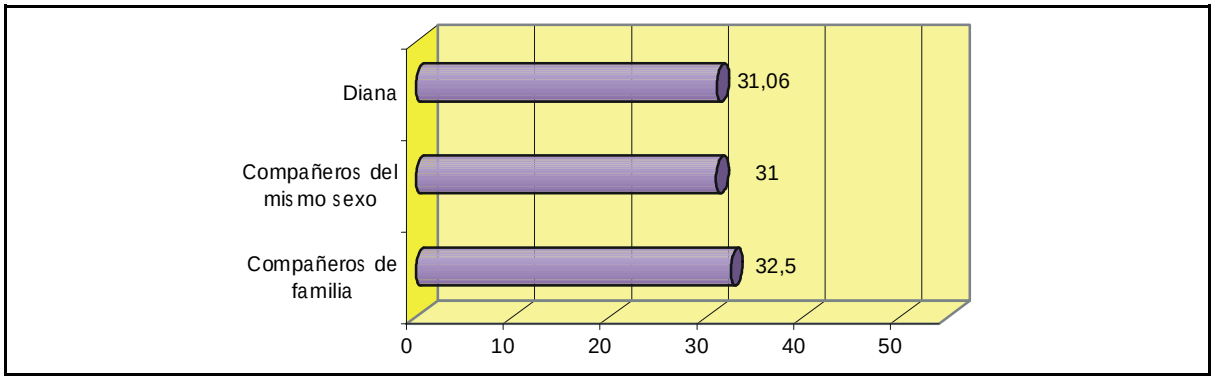


TABLA 3.22

Control de familia	Diana	Control de sexo
X=32,50	X=31,06	X=31
σ=5,80	σ=4,30	σ=5,52
t(27)= -0,759		t(26)=0,36
p=0,454		p=0,972

3.5.6. *Ajuste emocional y comportamental de niños y niñas*

Otro de los contenidos analizados es el ajuste emocional y comportamental de estos niños y niñas. En el gráfico 3.37 y tabla 3.23, aparecen reflejados los datos correspondientes.

Los datos que obtuvimos apuntan en la misma dirección de los que encontramos con respecto a otras dimensiones: en una escala de "0" a "40" destinada a detectar problemas de ajuste emocional o comportamental, las puntuaciones medias (X= 13,20) de las evaluaciones que obtuvieron los chicos y chicas de la muestra les sitúan fuera de los límites que marcan la existencia de problemas de esta índole. Las comparaciones con la muestra de control de sexo (X= 12,09) y de control de familia (X= 13,50) informaron de que no había diferencias estadísticamente significativas entre los distintos grupos de chicos y chicas.

GRÁFICO 3.37. AJUSTE EMOCIONAL Y COMPORTAMENTAL

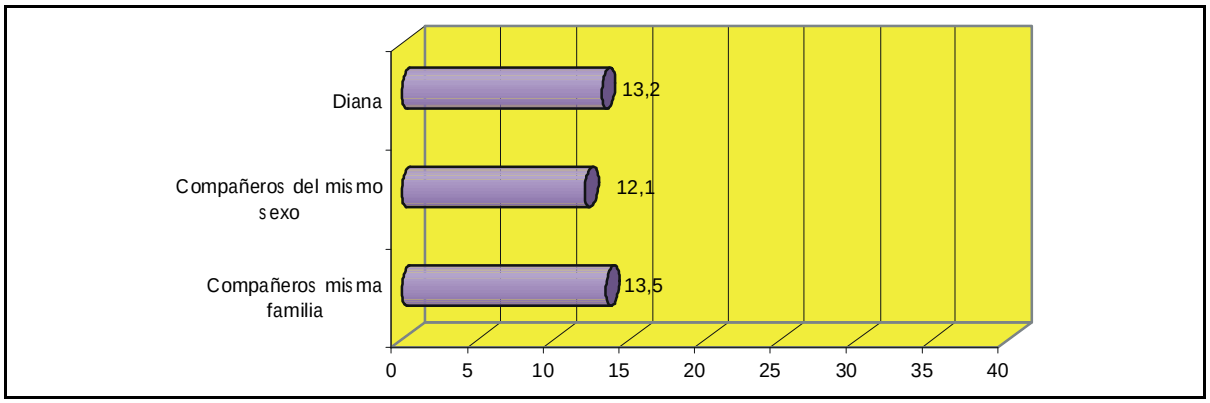


TABLA 3.23

Control de familia	Diana	Control de sexo
X=13,5	X=13,2	X=12,09
σ= 4	σ= 3, 79	σ= 2, 98
$t_{(46)}$=-0,26		$t_{(43)}$=1,08
p=0,80		p=0,28

3.5.7. *Integración y aceptación social de los chicos y chicas*

Por último, prestamos una atención especial a la integración y aceptación social de estos chicos y chicas por parte de sus compañeros, dimensión que medimos con distintos indicadores.

De una parte, pedimos a todos los chicos y chicas de las clases en las que se insertaban nuestros alumnos y alumnas que calificaran cuánto les gustaba estar con cada compañero de clase, calificándolos entre "1" ("poco") y "5" ("mucho"). Tal y como puede observarse en el gráfico 3.38, los chicos y chicas de la muestra de familias homoparentales recibieron una calificación media de 3,02. Comparados con los integrantes de las otras dos muestras de control (X= 3,01 para la muestra control de sexo y X= 2,95, para la muestra control de familia), no se obtuvieron diferencias significativas en la aceptación por parte de sus compañeros de clase.

GRÁFICO 3.38. ACEPTACIÓN POR COMPAÑEROS

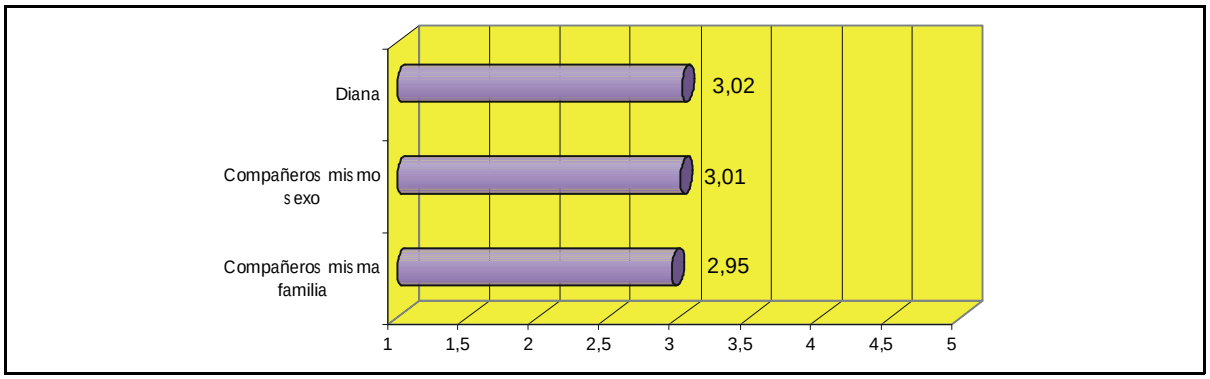


TABLA 3.24

Control de familia	Diana	Control de sexo
X=2,95	X=3,02	X=3,01
σ=0,72	σ=0,60	σ=0,59
$t_{(24)}$=0,275		$t_{(23)}$=0,07
p=0,785		p=0,945

De otra parte, exploramos las relaciones de amistad de chicos y chicas dentro y fuera de su clase. Todos respondieron afirmativamente a la pregunta de si tenían amigos o amigas y el número medio de estos, no habiendo diferencias significativas entre el grupo de chicos y chicas de familias homoparentales y los dos grupos control de compañeros de su clase. Tampoco hubo diferencias significativas entre ellos en el número de amigos o amigas que tenían dentro de la clase los chicos y chicas de familias homoparentales (X= 3,38), y los amigos de que disfrutaban sus compañeros o compañeras de la muestra control de sexo (X= 3,75) o quienes vivían en una familia de estructura similar (X= 4,3). (Gráfico 3.39 y Tabla 3.25).

GRÁFICO 3.39. AMIGOS Y AMIGAS EN LA CLASE

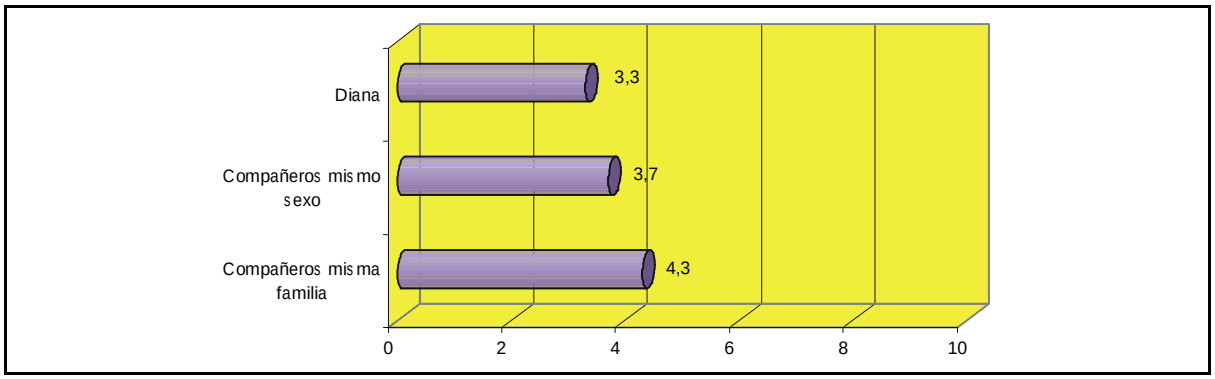


TABLA 3.25

Control de familia	Diana	Control de sexo
X=4,3	X=3,38	X=3,75
σ=2,21	σ=1,7	σ=1,35
$t_{(21)}$=-1,12		$t_{(23)}$=-0,58
p=0,27		p=0,56

Del mismo modo, no obtuvimos diferencias significativas entre los tres grupos en cuanto a su grado de satisfacción con sus amistades: en una escala de entre "1" a "5", las medias obtenidas fueron respectivamente 4,92, en el caso de los chicos y chicas de familias homoparentales, 4,91 en el caso de sus compañeros y compañeras del mismo sexo, y 4,72 para los que comparten la estructura familiar. (Gráfico 3.40 y Tabla 3.26).

GRÁFICO 3.40. SATISFACCIÓN CON AMISTADES

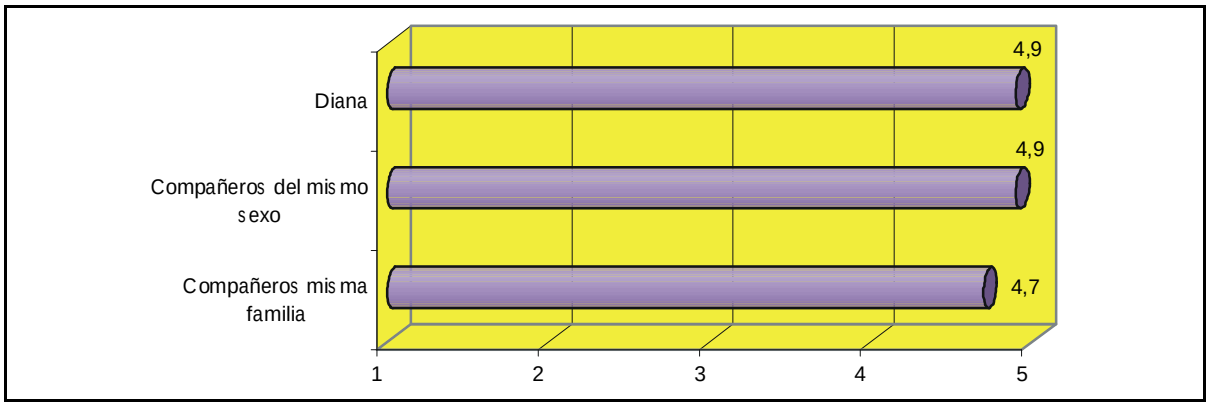


TABLA 3.26

Control de familia	Diana	Control de sexo
X=4,72	X=4,92	X=4,91
σ=0,64	σ=0,27	σ=0,28
$t_{(22)}$=0,99		$t_{(23)}$=0,05
p=0,33		p=0,95

4. CONCLUSIONES

Como es fácil prever, no resulta fácil sintetizar las conclusiones que pueden extraerse del amplio conjunto de datos obtenidos en este estudio. Comenzaremos por reflexionar en torno a las respuestas que los datos del estudio han ido dando a las preguntas de investigación que nos formulábamos al inicio, para terminar planteando las conclusiones conjuntas que se deducen de ellas.

4.1. ¿Cómo desempeñan gays y lesbianas sus roles parentales?

Comenzando por la primera de nuestras preguntas, los resultados parecen indicar claramente que los padres gays y las madres lesbianas de la muestra estudiada reúnen características personales que reflejan, a priori, un buen desempeño en sus tareas parentales. Esto se deduce del hecho de que sean padres y madres sanos, con buena autoestima y flexibles en sus roles de género. A ello hay que añadir que se trata de padres y madres que, en general, disponen de recursos económicos suficientes para atender las necesidades materiales de niños y niñas.

Estos resultados concuerdan con los encontrados en los estudios llevados a cabo en otros países. Así, distintas investigaciones han coincidido en demostrar que las madres lesbianas o los padres gays gozan de tan buena salud mental o tan alta autoestima como los padres o madres heterosexuales (Chan, Raboy y Patterson, 1998; Green et al., 1986). Del mismo modo, otros estudios han encontrado perfiles menos tradicionales, más andróginos, cuando han evaluado los roles de género de madres lesbianas o padres gays (Green et al., 1986); perfiles que la sociedad actual considera, de hecho, deseables, dado que los papeles que hombres y mujeres debemos desarrollar en la actualidad están menos diferenciados de lo

que estuvieron en el pasado y, por tanto, requieren de unos y otras, el desarrollo de actitudes y capacidades que durante bastante tiempo se consideraron propias de un solo género.

A estas características personales hay que añadir su clara implicación con sus hijos o hijas, tal y como puede deducirse del hecho de que un porcentaje muy alto de la muestra planteara espontáneamente que la maternidad o la paternidad era "lo más importante de sus vidas" en estos momentos. Probablemente, en el trasfondo de esta afirmación se encuentra el hecho de que, para un conjunto amplio de estos padres y madres, la maternidad o la paternidad no ha sido una circunstancia inesperada o fortuita, sino que han reflexionado mucho sobre ella y la han buscado activa y propositivamente, por procedimientos como la adopción o la reproducción asistida que suelen comportar dificultades de diversa índole (demoras, estudios, etc.). Por otra parte, quienes fueron padres o madres en el seno de uniones heterosexuales y ahora se viven abiertamente como gays o lesbianas, han recorrido también una trayectoria que se aparta de los cauces habituales y que necesariamente ha forzado en ellos o ellas el autoanálisis y la autorreflexión acerca de sus circunstancias vitales y familiares, así como acerca de la educación de sus hijos e hijas.

Como se recordará, también se estudiaron las ideas evolutivo-educativas que mantenían los padres y madres de la muestra. Tal y como recoge el apartado de resultados, los progenitores estudiados son bastante conocedores del desarrollo infantil, mantienen postulados interaccionistas en su explicación de éste, se atribuyen una alta capacidad de influencia sobre él, mantienen unas previsiones de calendario evolutivo bastante ajustadas y a veces algo precoces, al tiempo que muestran una gran sensibilidad a los componentes psicológicos del desarrollo. Aunque los análisis efectuados desvelaron la existencia de dos clases de padres o madres en virtud de sus ideas, lo cierto es que estas clases eran de hecho muy parecidas, porque la muestra era bastante homogénea, aunque una de ellas estaba integrada por madres o padres algo más ambientalistas y precoces en sus previsiones de calendario evolutivo, mientras en la otra se hallaban padres o madres más interaccionistas y ajustados en su visión de los hitos en el desarrollo infantil.

Las ideas evolutivo-educativas que mantenían estos padres y madres pueden ser caracterizadas de modo general como fundamentalmente "modernas" o "actualizadas" según la terminología empleada por Palacios (1988; Palacios, Moreno e Hidalgo, 1998), lo que no debe sorprender, dado que la muestra estudiada estaba integrada de modo mayoritario por padres y madres de estudios universitarios, entre quienes es más probable encontrar este tipo de ideas.

Esta constelación de ideas suele estar ligada a una mayor implicación en la crianza y educación de sus hijos e hijas, al tiempo que hace más probable un tipo de interacciones educativas cotidianas que alientan el desarrollo, como colaboraciones anteriores han demostrado en estudios efectuados con familias heteroparentales (Palacios, González y Moreno, 1987; 1992). No disponemos de observaciones directas de las interacciones reales de estas familias, pero sí disponemos de información indirecta de ellas, a partir de los resultados del cuestionario de estilos educativos. De acuerdo con ellos, estos padres y madres parecen preferir prácticas educativas caracterizadas por buenas dosis de comunicación y afecto, exigencias de responsabilidades y disciplina razonada. Este estilo educativo, que es conocido como "democrático" y que fue descrito por Deana Baumrind (1971), está asociado con los resultados evolutivos más deseables: chicos y chicas con buena autoestima, responsables, con iniciativa, con un código moral autónomo, con buenas habilidades sociales y alta aceptación entre sus compañeros o compañeras. Estos datos serían coherentes con los obtenidos en diversos estudios, que han coincidido en demostrar que

madres lesbianas o padres gays suelen mantener un buen conocimiento del desarrollo infantil y de buenas prácticas a desarrollar con chicos y chicas (Flaks et al., 1995; McNeill et al., 1998).

Para terminar este punto, tal y como aparece reflejado en el capítulo de resultados, la preocupación de la inmensa mayoría de estos padres y madres con respecto a sus hijos e hijas es "que crezcan y sean felices", al tiempo que el valor educativo principal que desean transmitirles es "el respeto a los demás y la tolerancia". De acuerdo con las investigaciones realizadas y revisadas por García, Ramírez y Lima (1998), éste es uno de los valores que los padres y madres españoles quieren para sus criaturas (junto con otros como la independencia, la cortesía, la honradez o el gusto por el trabajo). Ese valor en concreto está más presente en madres y padres de hábitat urbano y de nivel educativo alto, circunstancias que confluyen en nuestras familias. En cualquier caso, el hecho de que sea el primero en ser citado por el conjunto más amplio de la muestra, puede tener que ver también, a nuestro juicio, con sus experiencias vitales, con el hecho de pertenecer a un colectivo tradicionalmente rechazado o invisibilizado por su orientación sexual. Es probable que estas circunstancias hayan propiciado que estos padres y madres consideren el respeto a la diversidad como un valor imprescindible para la sociedad y en el que educar a sus propios hijos e hijas.

4.2. ¿Cómo es la dinámica de relaciones dentro de las familias homoparentales?

La segunda pregunta del estudio se adentraba en el sistema de relaciones dentro de las familias homoparentales. Puesto que cualquier sistema familiar es complejo e incluye dentro de sí un conjunto variado de relaciones, el abordaje de la respuesta a esta pregunta se detendrá en cada una de las relaciones implicadas y analizadas.

Comenzando por las relaciones de pareja, hemos de decir que los datos obtenidos nos dibujan unas relaciones caracterizadas por buenas dosis de afecto, al tiempo que poco conflictivas. Estos datos son coherentes con los hallados en estudios anteriores efectuados en otros países y que han explorado el mismo contenido. Este es el caso, por ejemplo, del estudio llevado a cabo por Chan, Raboy y Patterson (1998) con madres lesbianas y heterosexuales que habían concebido a sus hijos o hijas a través de técnicas de reproducción asistida. En este estudio se hallaron en ambas muestras valores medios parecidos a los nuestros (algo más bajos los suyos en la escala de "Amor" y algo más altos en la de "Conflicto") y muy similares también entre sí. En este estudio se encontró, además, que el afecto en las relaciones de pareja se relaciona con el ajuste psicológico en sus hijos o hijas, al tiempo que el conflicto predijo los problemas en éste, en el sentido de lo encontrado repetidamente en las investigaciones con familias heteroparentales (Cowan, Cowan y Kerig, 1993; Emery y O'Leary, 1984). El pequeño tamaño de nuestra submuestra de parejas nos impidió efectuar estos análisis diferenciales, pero los resultados hallados nos permiten hipotetizar que el buen ajuste psicológico hallado en nuestros chicos y chicas pueda estar, al menos en parte, asociado a las buenas relaciones de pareja de sus madres, aunque esta relación debe ser refrendada por estudios posteriores.

También los datos obtenidos de distribución de tareas en la pareja resultaron coherentes con la literatura existente. Como se recordará, se encontró que las parejas estudiadas distribuían tareas y actividades de modo bastante igualitario, con roles poco diferenciados. Así, las decisiones eran tomadas mayoritariamente en común y lo mismo podía decirse del desarrollo de tareas de cuidado de niños y niñas o las tareas domésticas. No es de extrañar, por tanto, que las madres entrevistadas se mostraran altamente satisfechas con la distribución de tareas dentro de la pareja. Resultados muy similares se encontraron en los estudios realizados en Estados Unidos por Patterson (1995a) y Hand (1991, cit. en

Patterson, 1998) y en Bélgica por Brewaeys et al. (1997), en los que se halló repetidamente que la distribución de tareas en familias homoparentales es más igualitaria que en las de progenitores heterosexuales, en las que los roles están más claramente diferenciados.

Siguiendo con el *ajuste y la satisfacción en las relaciones de pareja,* los resultados del estudio parecen indicar que las parejas estudiadas están caracterizadas de modo general por un buen ajuste, dato que, de nuevo, confirma los resultados obtenidos en otras investigaciones (Patterson,1995a; Chan et al., 1998). De hecho, los valores de ajuste y satisfacción de la muestra son ligeramente superiores a los hallados en estos dos estudios citados, aunque todos ellos se encuentran por encima de la media establecida por los autores.

Por tanto, y en resumen, son familias en las que aparecen relaciones de pareja ajustadas y satisfactorias, caracterizadas por buenas dosis de amor y pocas de conflicto, así como por una distribución de tareas bastante igualitaria, familias que reúnen a priori condiciones que favorecen el desarrollo de quienes viven en ellas, dado el carácter sistémico del contexto familiar. De hecho, en uno de los estudios citados, Patterson (1995a) halló que la distribución igualitaria de tareas en la pareja y la satisfacción que ésta producía se asociaban al buen ajuste psicológico de niños y niñas, reafirmando así la importancia que tiene para éstos el hecho de crecer en un hogar en que quienes desarrollan las funciones parentales disfruten de una relación satisfactoria y armónica.

En relación a las *relaciones parento-filiales,* como se recordará, se encontró que las madres describían las relaciones que mantenían con sus hijos e hijas como caracterizadas por niveles altos de afecto y comunicación y niveles generalmente bajos de conflicto. Estos datos son coincidentes con los obtenidos por Tasker y Golombok (1997) en Reino Unido y Breaweys et al. en Bélgica (1997). Queremos resaltar que esta descripción que hacían padres y madres de sus relaciones reales con sus hijos o hijas coincide con la que se configuraba a partir de sus respuestas al Cuestionario de Estilos Educativos, al que nos referimos en al punto anterior. Por tanto, observamos una cierta coherencia entre las ideas sostenidas por las madres acerca de las prácticas educativas y la realidad de éstas, tal y como era vivida por padres y madres.

Parecida descripción se obtuvo cuando se indagó acerca de las *relaciones entre los chicos o chicas y las parejas de sus madres.* Como se expuso en el capítulo de resultados, en la gran mayoría de los casos, las parejas de la madre legal desempeñan un papel muy importante en la vida de chicos y chicas, e incluso en un porcentaje considerable le asignan un rol maternal directamente. Esta circunstancia, unida al hecho de que estas relaciones son descritas con un alto grado de calidez y un bajo o moderado grado de conflicto, reflejan unas buenas relaciones, cuando sin embargo, podrían ser, de partida, las más conflictivas, puesto que sólo tres de las catorce parejas asumieron la maternidad desde el inicio como un proyecto común. Puesto que las once familias restantes se habían constituido tras la separación previa de una unión heterosexual anterior, podían verse sujetas a problemas de relación entre los hijos o hijas y la nueva pareja de su madre, problemas que son bastante frecuentes en las familias "combinadas" o "reconstituidas" (González y Triana, 1998). Sin embargo, nuestros resultados informan de que las madres ven estas relaciones en términos ciertamente positivos, dato particularmente relevante, dado que una parte de la muestra se encontraba en la adolescencia, tiempo particularmente difícil para las relaciones en general y para las que se mantienen en familias "combinadas" en particular. Ciertamente, la relación la estaban evaluando las madres legales, por tanto, no eran los propios implicados los que emitían su valoración, pero de hecho los resultados coinciden con los obtenidos en otras investigaciones en los que sí se entrevistó a estos. Así, en el estudio longitudinal realizado en el Reino Unido (Tasker y Golombok, 1997), se entrevistó a chicos y chicas con una media de 24 años de edad, que habían crecido con sus

madres lesbianas, divorciadas, y las nuevas parejas femeninas de sus madres. La valoración que efectuaron estos chicos y chicas de sus relaciones con la pareja de sus madres fue generalmente positiva, siendo incluso significativamente mejor que la que se obtuvo entre la muestra de comparación de chicos y chicas que habían crecido con su madre heterosexual separada y la nueva pareja masculina de ésta.

Completando el análisis de las dinámicas familiares, se pidió a las madres que valoraran el funcionamiento familiar al completo, con un instrumento que permitía analizar tanto la cohesión familiar como su adaptabilidad. Los resultados obtenidos indican que las familias mayoritariamente mantienen relaciones sanas y armónicas, en las que se favorece y valora la vinculación entre sus miembros, al tiempo que se propicia y respeta la individualidad de cada uno de ellos; familias con normas y roles claros, pero a la vez capaces de adaptarse de modo flexible a las distintas circunstancias y momentos. A juicio de los autores de la escala utilizada (Olson, Sprenkle y Russel, 1979), éstas serían el tipo de familias cuyo funcionamiento favorece mejor el desarrollo sano de sus miembros, tal y como se ha comprobado repetidamente con familias heteroparentales de nuestro entorno cultural. No tenemos constancia, sin embargo, de que se hayan efectuado otros estudios con familias homoparentales en los que se llevaran a cabo análisis parecidos de la dinámica interna de relaciones, por lo que no podemos comparar nuestros datos con otros de este tipo de familias. Sí que disponemos de los datos de otro estudio con familias españolas, en este caso heteroparentales, realizado por López-Larrosa (2002), y sus resultados de cohesión y adaptabilidad son bastante coincidentes con los nuestros, según comunicación personal.

También chicos y chicas parecen percibir en términos positivos la dinámica de relaciones dentro de su familia, dada su percepción de crecer en un hogar en el que sienten que se les quiere, se les acepta y que los demás se preocupan por ellos, al tiempo que se favorece su autocontrol y autonomía, todo ello en un clima de relativo poco conflicto.

Las comparaciones con sus compañeros o compañeras de clase evidenciaron que había entre los tres grupos más similitudes que diferencias, como hemos visto que ocurría también en las distintas dimensiones de ajuste psicológico que evaluamos. Así, no hubo diferencias en la percepción que tenían chicos y chicas de que sus padres o madres alentaban su autonomía o de que les aceptaban y cuidaban, en sentido parecido a lo hallado por Tasker y Golombok (1997) en su estudio con jóvenes hijos de madres lesbianas. Apareció una diferencia significativa en cuanto a la mayor supervisión parental percibida por los chicos y chicas de familias homoparentales lo que, dada la edad adolescente de estos, puede tener significados distintos: de una parte, que tienen la percepción de que sus padres muestran una mayor preocupación y atención hacia ellos, mirado en sentido positivo; de otra parte, también puede interpretarse en el sentido de que perciben que sus padres o sus madres les controlan más de lo que les gustaría, lo que podría justificar la tendencia a la percepción de mayor conflicto entre ellos y sus padres o madres que la que mostraban sus compañeros o compañeras de clase. No conocemos ningún otro estudio con familias homoparentales en el que se haya usado nuestro mismo instrumento o se hayan analizado estas dos últimas dimensiones de las relaciones parento-filiales, por lo que no disponemos de datos de comparación que nos permitan seleccionar la interpretación más ajustada.

4.3. ¿Cómo es el entorno social de estas familias?

La tercera pregunta estaba orientada hacia conocer cómo *es el entorno social de estas familias, si son familias aisladas o integradas en la sociedad.* Los datos parecen reflejar una conclusión bastante nítida: las familias que hemos estudiado están bastante integradas en la sociedad. Esto es lo que puede deducirse a partir

de los resultados obtenidos, que pueden resumirse así: estos padres y madres disponen de una red de personas amplia y variada, con las que mantienen relaciones frecuentes y que les prestan apoyo suficiente.

Como veíamos, la amplitud media de la red de personas de que disponían estos padres y madres estaba justamente en el promedio de la sociedad española, de acuerdo con la baremación de Guimón et al. (1985, cit. Díaz Veiga, 1990) y, si esto es relevante, no lo es menos que un cierto número de estas personas tengan ellas mismas hijos o hijas. Todo esto se vuelve particularmente valioso cuando se tienen criaturas, dado que surgen muchas situaciones en las que hay que tomar decisiones o en las que se puede necesitar un cierto apoyo instrumental o emocional (por ej., hay que decidir el centro escolar al que asistirá una criatura, ésta se encuentra enferma, su padre o su madre está en una situación personal complicada o, sencillamente, ha de ausentarse de la ciudad por motivos laborales, etc.) o simplemente para facilitar todos los procesos de comparación social. En estas y otras situaciones que surgen con bastante frecuencia cuando se cría y educa a hijos o hijas, resulta especialmente importante disponer de una red de personas en las que confiar y a las que poder acudir (Palacios, Hidalgo y Moreno, 1998).

Ya vimos que la red social que envuelve a estas familias es diversa, puesto que es posible encontrar en ella personas con las que se mantienen lazos familiares o de amistad, al tiempo que personas heterosexuales y homosexuales. El hecho de que haya una ligera mayor presencia de amistades que de familiares dentro de la red social, es coincidente con los hallados en otro estudio (Julien, et al., 1999). De hecho, las comparaciones que se efectuaban en ese estudio entre una muestra de parejas de lesbianas y otra de heterosexuales, informaban de que no diferían en el número de familiares que la componía, pero sí en el número de amigos o amigas, más amplio en el caso de las parejas de lesbianas.

Mención especial requieren, a nuestro juicio, los datos que informan de que la gran mayoría de estas familias mantiene relaciones bastante frecuentes y cálidas con miembros de sus familias de origen (abuelos, abuelas, tías, etc.); estos familiares, además, muestran un alto grado de implicación en la vida de niños y niñas. Estos resultados coinciden con los obtenidos en una investigación similar realizada en Estados Unidos (Patterson et al. 1998, cit. en Patterson, 2000). A nuestro juicio, se trata de unos datos particularmente relevantes, de una parte, porque informan de que estas familias cuentan con una importante fuente de apoyo emocional e instrumental en una sociedad particularmente familista, como la nuestra; de otra parte, estos resultados nos parecen importantes también, porque despejan bastantes dudas acerca del posible aislamiento social en que pueden encontrarse estas familias y, sobre todo, los niños y niñas que crecen en ellas. Parece claro, a juzgar por estos resultados, que tal aislamiento no existe, o al menos que no es la norma en las familias que nuestro equipo estudió.

Los datos relativos no ya a la red social y su amplitud (es decir, el aspecto estructural del apoyo social), sino al apoyo social que padres y madres perciben que esta red les presta (aspecto funcional del apoyo social), ponen de manifiesto que, padres y madres se muestran altamente satisfechos con el apoyo emocional e instrumental que les prestan las personas que son relevantes en sus vidas. Es conveniente recordar aquí, que según los resultados de estudios epidemiológicos, el apoyo emocional percibido es el tipo de apoyo que más se relaciona con el nivel de salud.

4.4. ¿Cómo es la vida cotidiana de los chicos y chicas que viven con madres lesbianas o padres gays?

Por lo que respecta a la cuarta pregunta formulada en la investigación, la relativa *a la vida cotidiana* de estos niños y niñas, la primera conclusión que podemos extraer es que sus rutinas y actividades coti-

dianas tienen al tiempo las dosis de estabilidad y de variedad que se requieren para propiciar un desarrollo sano y armónico, tal y como estableciera Lautrey (1980) hace ya más de dos décadas. Así, como se recordará, durante los días escolares, los chicos y chicas de nuestra muestra desarrollaban una vida con rutinas muy claras y horarios bastante fijos (para ir al colegio, para comer, bañarse o acostarse). Esta estabilidad rutinaria se flexibilizaba los fines de semana, en los que se relajaban horarios y se introducía una mayor variedad de actividades. Todo esto configura una vida familiar con los componentes imprescindibles de estabilidad para hacerla predecible, al tiempo que con la variedad suficiente para enriquecerla.

Por otra parte, la vida cotidiana de los chicos y chicas de nuestra muestra resultaba bastante "anodina", si se nos permite la expresión, en el sentido de ser muy parecida a la del resto de sus compañeros y compañeras de edad, tanto en sus rutinas, como en cuanto a las actividades que desarrollaban. De hecho, las comparaciones entre los chicos y chicas de nuestra muestra que estudiaban secundaria y sus compañeros o compañeras de clase no evidenció que hubiera entre ellos una sola diferencia significativa. No es aventurado suponer que tampoco se habrían hallado diferencias significativas en las rutinas y actividades de los niños y niñas de educación infantil y primaria, dado su parecido con las obtenidas en otros estudios efectuados en España y de los que Palacios, Hidalgo y Moreno (1998) efectuaron una revisión reciente. Que sepamos, éste es un ámbito que no se ha explorado en los estudios realizados con familias homoparentales en otros países, por lo que no podemos comparar con ellos, como ocurría con la gran mayoría de los contenidos abordados en este estudio.

4.5. ¿Cómo es el desarrollo y ajuste psicológico de los chicos y chicas que viven con madres lesbianas o padres gays?

Como se decía al inicio de este informe ésta es una pregunta que ya ha encontrado respuestas bastante coincidentes en los estudios realizados en otros países. Las que aportan los datos de nuestro estudio apuntan en el mismo sentido: los chicos y chicas que viven con sus padres gays o sus madres lesbianas muestran un buen desarrollo y apenas se diferencian de sus compañeros o compañeras de edad que viven con progenitores heterosexuales. A esta conclusión se llega después de observar que las chicas y chicos estudiados muestran, de media, una aceptable competencia académica, una competencia social en sus niveles promedio, un buen conocimiento de los roles de género, un buen ajuste emocional y comportamental, una autoestima en sus valores medios-altos y una razonable aceptación social por su grupo, indicadores todos estos en los que no se encontraron diferencias significativas con los obtenidos por las dos muestras de control estudiadas.

Permítasenos comentar que los perfiles evolutivos encontrados eran de algún modo previsibles, dados los resultados obtenidos en el conjunto de dimensiones estudiadas en estas familias y ya comentadas anteriormente. Tal y como hemos ido exponiendo, se trata de familias en las que viven progenitores sanos, al tiempo que comprometidos con el desarrollo y la educación de sus hijos o hijas, que desarrollan prácticas educativas calificadas por la expertos como "democráticas", que se perciben como protagonistas del desarrollo de sus criaturas; que mantienen relaciones de pareja igualitarias y satisfactorias, al tiempo que desarrollan relaciones cálidas y de bajo conflicto con sus hijos e hijas; que organizan para ellos una vida cotidiana estable, en la que introducen razonables dosis de variedad y riqueza de experiencias, con una red social amplia que les presta el apoyo que necesitan. Si hubiéramos obtenido datos evolutivos desfavorables en los niños que conviven en entornos familiares de este tipo, habría sido la primera vez que ocurriera algo así en la historia de la investigación sobre construcción del desarrollo en el medio familiar.

Por tanto, los datos obtenidos son coherentes internamente, aunque también son absolutamente paralelos a los hallados en diferentes estudios, de los que se pueden encontrar buenas exposiciones y revisiones en Patterson (1992; 2000), Falk (1994), Mooney-Somers y Golombok (2000) o Stacey y Biblarz (2001). Es importante resaltar que esta coincidencia de resultados se produce en investigaciones llevadas a cabo en países distintos (Estados Unidos, Reino Unido, Suecia, Bélgica o Canadá), lo que aún da más validez a estos resultados, puesto que no parecen ser específicos de una sociedad concreta, sino que más bien caracterizan una tendencia general, un fenómeno que trasciende determinadas particularidades.

Si los resultados anteriores nos hablan del buen ajuste psicológico y la ausencia de diferencias entre chicos y chicas de familias homoparentales y los que crecen en familias heteroparentales, no es menos cierto que en dos indicadores estudiados, sí obtuvimos diferencias significativas: la flexibilidad en los roles de género y la aceptación de la homosexualidad, ambos con puntuaciones mayores en las chicas y chicos de nuestra muestra que en quienes integraban sus muestras de control. Estos datos no son excepcionales, puesto que en otras investigaciones se han obtenido resultados similares, sobre todo, en lo relativo al desarrollo de roles de género menos tipificados, más flexibles (Green et al. 1986; Steckel, 1987). No deben extrañarnos estos datos, dado que los padres y madres mostraban un perfil bastante andrógino en cuanto a sus roles de género, o sea, ellos mismos eran poco tipificados, poco tradicionales en el modo de vivirse como hombres o como mujeres. Es razonable pensar que, por tanto, también eduquen a sus hijos e hijas en esta misma flexibilidad, que efectivamente éstos mostraron en la entrevista.

En cuanto a la mayor aceptación de la homosexualidad, también resultaba previsible, dado que estos chicos y chicas, de una parte, pasan por la experiencia cotidiana de vivir con un padre gay o una madre lesbiana que, de otra parte, manifiestan tener entre sus valores educativos principales el respeto a los demás y la tolerancia. En cualquier caso, el hecho de que estos chicos y chicas acepten la homosexualidad nos parece que indica no sólo que han construido esquemas más flexibles en cuanto a este aspecto de la realidad social, sino que también nos habla, de modo indirecto, de la normalidad con que viven su realidad familiar.

Una última reflexión a propósito de los datos de aceptación social obtenidos. Sin duda, una de las mayores preocupaciones sociales es que los chicos y chicas que viven en familias homoparentales tengan problemas de integración social, o en otras palabras, se vean rechazados por sus compañeros o compañeras. Nuestros datos indican que chicos y chicas tenían, de media, un nivel promedio de aceptación, nivel que no era distinto del que presentaban quienes integraban las muestras de comparación. Por otra parte, los chicos y chicas que estudiamos tenían amigos íntimos en la clase, indicador que, de acuerdo con el criterio de Schneider (2000), es una experiencia crucial para la construcción de un desarrollo psicológico ajustado. Por tanto, éste es otro ámbito en el que los resultados obtenidos inducen a despejar preocupaciones, como ocurrió en estudios desarrollados en otros países (Golombok et al. 1983; Green et al. 1986).

4.6. Reflexiones finales

Una vez discutidos los resultados obtenidos en cuanto daban respuestas a las preguntas de investigación que este equipo se había planteado, creemos que se impone la necesidad de efectuar una serie de reflexiones de índole más general.

En primer lugar, nuestros datos abundan en una idea en torno a la cual hay bastante consenso en el momento actual en la comunidad científica: la estructura o configuración de una familia (es decir, qué

miembros la componen y qué relación hay entre ellos) no es el aspecto determinante a la hora de conformar el desarrollo de los niños y niñas que viven en ella, sino la dinámica de relaciones que se dan en su seno. O sea, no parece ser tan importante si esta familia es biológica o adoptiva, con uno o dos progenitores, si estos son de distinto o el mismo sexo, si previamente han pasado por una separación o si es su primera unión. Por lo que sabemos a partir de distintas investigaciones, los aspectos clave más bien están relacionados con el hecho de que en ese hogar se aporte a chicos y chicas buenas dosis de afecto y comunicación, se sea sensible a sus necesidades presentes y futuras, se viva una vida estable con normas razonables que todos intentan respetar, al tiempo que se mantengan unas relaciones armónicas y relativamente felices. Por tanto, y particularizando en los objetivos de este estudio, la orientación sexual de los progenitores, en sí misma, no parece ser una variable relevante a la hora de determinar el modo en que se construye el desarrollo y ajuste psicológico de hijos e hijas.

En definitiva, si se nos permite la metáfora, lo importante de un hogar no es su forma externa, si está construido de piedra o de madera, si tiene una o dos plantas o si tiene tejado o azotea. Lo importante, realmente, es que sirva para las funciones de acomodo y protección que debe ejercer. Del mismo modo, si algo parece claro es que las familias son el marco imprescindible e idóneo para cubrir las necesidades de protección, afecto o estimulación que tenemos los seres humanos, y particularmente aquellos y aquellas que aún se encuentran en las primeras etapas del desarrollo. La composición de esta familia es lo que resulta ser menos relevante, de acuerdo con nuestros datos y los de otros muchos estudios, puesto que estas funciones imprescindibles pueden ejercerlas con idéntico éxito aparente una constelación bastante variada de modelos familiares, incluyendo dentro de ellos los formados por padres gays o madres lesbianas, vivan solos o en pareja.

Si la primera reflexión es conceptual, la segunda nos conduce al terreno metodológico. La muestra estudiada no ha podido elegirse aleatoriamente, sino que ha sido incidental, o lo que es lo mismo, la configuran familias que aceptaron participar voluntariamente, como suele ocurrir con los estudios que se realizan acerca de grupos o realidades sociales que han sufrido el rechazo o la invisibilización. En este sentido, puede discutirse la representatividad de la muestra pero, como argumentan Patterson y Redding (1996), "en este momento hay tantas razones para argumentar que las muestras no representan a la población de madres lesbianas, padres gays y sus hijos o hijas como las que existen para argumentar que sí las representan" (pag.44). Ciertamente ni en nuestra sociedad, ni que sepamos en ninguna otra, se dispone de datos fidedignos del conjunto de familias homoparentales, por lo que no sabemos si estamos estudiando una muestra que representa al universo poblacional o no.

En este sentido, podría plantearse que los datos obtenidos tuvieran un sesgo, dado que la muestra incluía una sobrerrepresentación de familias de clase media-alta. Si ésta es una dificultad inherente a este tipo de estudios, dos circunstancias contribuyen a dar credibilidad a los resultados obtenidos: de una parte, el hecho de que sean coincidentes con los que han encontrado otros grupos de investigación de distintos países y, de otra, que las muestras de comparación estén extraídas del entorno social de la propia muestra, y no haya diferencias entre una y otras. Yendo un poco más allá en esta argumentación, si se plantea que los datos obtenidos pueden deberse a la extracción social de la muestra, sus recursos físicos y psicológicos, sus valores y prácticas educativas o su implicación con el desarrollo y la educación de sus hijos e hijas, se está reafirmando lo que exponíamos en la reflexión anterior: son todas estas dimensiones, y no la orientación sexual en sí, las que pueden contribuir a configurar el desarrollo en uno u otro sentido.

Nuestra tercera reflexión tiene que ver con las preguntas a las que este informe no puede responder. Este estudio, como cualquier otro, tiene un alcance limitado que viene definido por las preguntas a las que se planteó encontrar respuesta (lo cual quiere decir que otras se dejaron en el camino), por el método elegido, la muestra, el tiempo de estudio, etcétera. Este es el primer estudio que se realiza en España, los chicos y las chicas tienen edad escolar y se les ha visto una sola vez en la que no se les ha preguntado nada acerca de su experiencia familiar. Creemos que sería muy interesante ampliar la muestra en número para poder realizar análisis diferenciales dentro de ella. En este primer estudio no se ha conseguido que la muestra sea muy amplia, con lo que se ha efectuado un abordaje de las familias como un todo homogéneo, sin analizar su previsible diversidad interna dado que difícilmente podían efectuarse análisis comparativos de submuestras que no llegaban a quince personas. Así, por ejemplo, nos resta por saber si hay diferencias entre la vida o el ajuste psicológico de niños y niñas que crecen en familias biparentales o monoparentales, entre aquellos que han crecido desde siempre en un hogar homoparental y quienes pasaron primero por la experiencia de una familia heteroparental, entre quienes viven con familias con un estilo educativo u otro, etc. Este tipo de abordajes nos permitiría ir más allá del análisis de productos que en la actualidad hemos efectuado, para adentrarnos en un análisis de procesos que se nos antoja tan importante como necesario.

También nos parece que sería interesante ampliar la muestra no sólo en número, sino también en edades: entrevistando a chicos y chicas mayores de edad, que han vivido y crecido en hogares homoparentales, podríamos estudiar qué resonancia ha tenido esta circunstancia en sus vidas, cómo la han experimentado, qué efectos, si alguno, ha tenido para ellos, tanto los favorables como los desfavorables; cómo han cristalizado como personas adultas, qué les caracteriza en distintos ámbitos: en cuanto a su salud, sus relaciones sociales, su competencia profesional, su orientación sexual, etc. Por otra parte, sería absolutamente interesante efectuar el seguimiento longitudinal de la muestra que hemos estudiado e ir trazando las trayectorias vitales de estos chicos y chicas.

En definitiva, éste ha sido el primer estudio de un ámbito en el que aún quedan muchas preguntas a las que esperamos dar respuesta en posteriores entregas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alberdi, I. (1999). *La nueva familia española.* Madrid: Taurus.

Barret, H. y Tasker, F. (2001). Growing up with a gay parent: Views of 101 gay fathers on their sons' and daughters' experiences. *Educational and Child Psychology, 18,* (1), 62-77.

Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph,* 4, 1-103.

Belsky, J., Gilstrap, B. & Rovine, M. (1984). The Pennsylvania Infant and Family Development Proyect I: Stability and change in mother-infant interaction in a family setting at one, three and nine months. *Child Development,* 55, 692-705.

Boldizar, J.P. (1991). Assessing Sex and androgyny in Children: The Childrens Sex Role Inventory. *Developmental Psychology, 27*, 3, 505-515.

Bozett, F.W. (1987) *Gay and lesbian families*. Wesport: Praeger Publishers.

Braiker, H., & Kelley, H.H. (1979). Conflict in the development of close relationships. In R.L. Burguess & T.L. Huston (Eds). *Social exchange in developing relationships.* New York: Academic.

Brewaeys, A.; Ponjaert, I.; Van Hall, E.V. y Golombok, S. (1997). Donor insemination: Child development and family functioning in lesbian mother families. *Human Reproduction, 12,* 1349-1359.

Brooks, D. y Goldberg, S. (2001). Gay and lesbian adoptive and foster care placements: Can they meet the needs of waiting children? *Social Work, 46,* 2, 147-157.

Chan, R.W.; Raboy, B. y Patterson, Ch.J. (1998). Psychosocial adjustment among children conceived via donor insemination by lesbian and heterosexual mothers. *Child Development, 69,* 2, 443-457.

Cowan, C.P., & Cowan, P.A. (1990). Who does what?. En J. Touliatos, B.F. Perlmutter, & M.A. Straus (Eds), *Handbook of family measurement techniques* (pp. 447-448). Beverly Hills, CA:Sage.

Cowan, P.A.; Cowan, C.P. y Kerig, P.K. (1993). Mothers, fathers, sons, and daugters: Gender differences in family formation and parenting style. En P.A. Coiwan, D. Filed, D. Hansen, A. Skolnick y G. Swanson (Eds.), *Family, self and society: Toward a new agenda for family research*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Díaz Veiga, P.(1990). Evaluación del apoyo social. En Fernández Ballesteros, R. (Comp.) *El ambiente. Análisis Psicológico*. Madrid: Alianza Editorial.

Drucker, J. (1998). *Lesbian and gay families speak out.* Cambridge, MA: Perseus Publishing.

Dundas, S. y Kaufman, M. (2000). The toronto lesbian family study. *Journal of homosexuality,* Vol. 40 (2), 65-79.

Dunne, G.A. (2000). Opting into motherhood: Lesbians blurring the boundaries and transforming the meaning of parenthood and kinship. *Gender and Society, 14*, (1), 11-35.

Edelbrock, C. and Sugawara, A. (1978). Acquisition of Sex-Typed Preferences in Preschool-Aged Children. *Developmental Psychology, 14*, No 6, 614-623.

Emery, R.E. y O'Leary, K.D. (1984). Marital discord and child behavior problems in a nonclinic sample. *Journal of Abnormal Child Psychology, 12,* 411-420.

Falk, P.J. (1994). The gap between psychosocial assumptions and empirical research in lesbian-mother child custody cases. En A.E. Gottfried y A.W. Gottfried (Eds.) *Redefining families: Implications for children's development*. Nueva York: Plenum Press.

Flaks, D.K.; Ficher, I.; Masterpasqua, F. y Joseph, G. (1995). Lesbians choosing motherhood: A comparative study of lesbian and heterosexual parents and their children. *Developmental Psychology, 31*, 1, 105-114.

Flaquer, LL. (1999). *La estrella menguante del padre.* Barcelona: Ariel.

García, D.; Ramírez, G. y Lima, A. (1998). La construcción de valores en la familia. En M.J. Rodrigo y J. Palacios (comp.), *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza.

Gimeno, A. (1999) *La familia: el desafío de la diversidad.* Barcelona: Ariel.

Golombok, S., Spencer, A. y Rutter, M. (1983). Children in lesbian and single parent households: Psychosexual and psychiatric appraisal, *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 24,* 551-572.

Golombok, S., y Tasker, F. (1996). Do parents influence the sexual orientation of their children? Findings from a longitudinal study of lesbian families. *Developmental Psychology, 32,* 3-11.

González, M.-M.; Hidalgo, V. y Moreno, M.C. (1998). La vida en la familia. *Cuadernos de Pedagogía, 274,* 50-55.

González, M.-M. y Triana, B. (1998). Divorcio, monoparentalidad y nuevos emparejamientos. En M.J. Rodrigo y J. Palacios (Comp.), *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza.

Goodman, R. (1997). Strengths and Difficulties Questionnaire. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 38*, 581-586.

Green, R.; Mandel, J.B.; Hotvedt, M.E.; Gray, J. & Smith, L. (1986). Lesbian mothers and their children: A comparison with solo parent heterosexual mothers and their children. *Archives of sexual behavior, 15,* 167-184.

Gresham, F.M. y Elliot, S. N. (1990). *Social Skills Rating System*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.

Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development, 53,* 87-97.

Johnson, S.M. y O'Connor, E. (2001) The national gay and lesbian family study. *APA Workshop 2: Lesbian and gay parents.*

Julien, D.; Chartrand, E. y Bégin, J. (1999). Social networks, structural interdependence and conjugal adjustment in heterosexual, gay, and lesbian couplues. *Journal of Marriage and the family, 61*, 516-530.

Kurdek, L.A., Fine, M.A. y Sinclair, R.J.(1995). School Adjustment in Sixth Graders: Parenting Transitions, Family Climate and Peer Norm Effects. *Child Development, 66,* 430-445.

Lautrey, J. (1980). *Classe sociale, milieu familial et inteligence*. Paris: Presses Universitaires de France.

Lewin, E. (1993). *Lesbian Mothers*. Ithaca: Cornell University Press.

Livianos Aldana, L.; Rojo Moreno, L.; Domínguez Carabantes, A.; Bofia Moscardo, I. (1990). La validación del SRQ en los exámenes de salud mental en la población general. *Actas luso-españolas de Neurología, Psiquiatría y Ciencias Afines. Vol. 18,* (5); 286-289.

Locke, H., & Wallace, K. (1959). Short marital adjustment and prediction tests: Their reliability and validity. *Marriage and Family Living,* 21, 251-255.

López Larrosa, S. (2002). El FACESII en la evaluación de la cohesión y la adaptabilidad familiar: aplicaciones en el estudio de familias españolas, australianas y emigrantes. *Psycothema, 14,* 159-166.

McNeill, K.F.; Rienzi, B.M.; Kposova, A. (1998). Families and parenting: A comparison of lesbian and heterosexual mothers. *Psychological Reports, 82,* 59-62.

Meil, G. (1999). *La postmodernización de la familia española.* Madrid: Acento Ed.

Mooney-Somers, J. y Golombok, S. (2000). Children of lesbian mothers: from the 1970s to the new Millennium. *Sexual and Relationship Therapy, 15*, 2, 121-126.

Olson, D.H.; Sprenkle, D. y Russell, C. (1979). Circumplex model of marital and family systems: I. Cohesion and adaptability dimensions, family types, and clinical applications. *Family Process, 18,*1, 3-28.

Olson, D.H.; Portner, J., & Bell, R. (1982). *Faces II*. St. Paul, Minnesota: Family Social Science. University of Minnesota.

OMS (1982). *S.R.Q. Self Reporting Questionnaire*. Ginebra: OMS.

Palacios, J. (1987). Contenidos, estructuras y determinantes de las ideas evolutivo-educativas de los padres. Una investigación empírica. *Infancia y Aprendizaje,* 39-40, 113-136.

Palacios, J. (1988). *Las ideas de los padres sobre la educación de los hijos.* Sevilla: Instituto de Desarrollo Regional.

Palacios, J. y Rodrigo, M.J. (1998) La familia como contexto de desarrollo humano. En M.J. Rodrigo y J. Palacios (comp.), *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza.

Palacios, J.; González, M.-M. y Moreno, M.C. (1987), Ideas, interacción, ambiente educativo y desarrollo: informe preliminar. *Infancia y Aprendizaje*, *39-40*, 159-169.

Palacios, J.; González, M.-M. y Moreno, M.C. (1992). Ideas, Interaction, Daily Life and Child' Development. En I.E. Sigel, J. Goodnow and A.V. McGillicuddy- DeLisi (Eds.), *Parental Beliefs Systems*, (pp. 71-94). Hillsdale, New Jersey, LEA.

Palacios,J; Hidalgo, M.V. y Moreno, M.C. (1998). Familia y vida cotidiana. En M.J. Rodrigo y J. Palacios (comp.), *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza.

Patterson, Ch.J. (1992). Children of lesbian and gay parents. *Child Development, 63*, 1025-1042.

Patterson, Ch.J. (1995a). Families of the lesbian baby boom: Parents' división of labor and children's adjustment. *Developmental Psychology, 31,* 115-123.

Patterson, Ch.J. (1995b). Lesbian and gay parenthood. En M.H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Patterson, Ch.J. (1998). The family lives of children born to lesbian mothers. En Ch. J. Patterson y A.R. D'Augelli (Eds.), *Lesbian, gay, and bisexual identities in families.* New York: Oxford University Press.

Patterson, Ch.J. (2000). Family relationships of lesbians and gay men. *Journal of marriage and the family, 62,* 1052-1069.

Patterson, Ch.J. y Redding, R.E. (1996). Lesbian and gay families with children: Implications of social science research for policy. *Journal of Social Issues, 52*, (3), 29-50.

Requena, M. y Revenga, D. (1993). Formas de familia en la España contemporánea. En L. Garrido y E. Gil (eds) pp. 249-270. *Estrategias Familiares.* Madrid: Alianza Universidad.

Rodrigo, M.J. y Palacios, J. (1998). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza.

Rosenberg, M. (1973). *Society and adolescence self-image*. Princeton, N.J.: Princeton University Press

Sánchez-Sandoval, Y. y Palacios, J. (2001). *Cuestionario de Estilos Educativos*. Sevilla: Dpto. Psicología Evolutiva y de la Educación. Documento no Publicado.

Sarason, I.G., Levine, H.M., Basham, R.B. & Sarason, B.R. (1983). Assessing Social Support: The Social Support Questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology, 44*, (1), 127-139.

Schneider, B. (2000). *Friends and enemies: Peer relations in childhood.* London: Arnold.

Spence, Janet T.; Helmreich, Robert; & Stapp, Joy (1974). The Personal Attributes Questionnaire: A measure of sex-role stereotypes and masculinity-feminity. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology, 4, 43* (Ms. No. 617).

Stacey, J. y Biblarz, T.J. (2001). (How) Does the sexual orientation of parents matter? *American Sociological Review, 66,* 159-183.

Steckel, A. (1987). Psychosocial development of children of lesbian mothers. En F. W. Bozett (Ed.) *Gay and lesbian parents*. Westport: Praeger.

Tasker, F. (1999). Children in lesbian-led families: A review. *Clinical Child Psychology.*

Tasker, F. y Golombok, S. (1995). Adults raised as children in lesbian families. *American Journal of Orthopsyhiatry, 65,* 203-215.

Tasker, F. y Golombok, S. (1997*). Growing up in a lesbian family: Effects on child development.* Nueva York: Guilford Press.

ANEXO 1

CUESTIONARIO DE ESTILOS EDUCATIVOS

EL CUESTIONARIO QUE SIGUE A CONTINUACIÓN CONTIENE UNA SERIE DE AFIRMACIONES QUE TIENEN QUE VER CON LAS RELACIONES ENTRE PADRES E HIJOS. NINGUNA DE LAS COSAS QUE SE DICEN ES VERDADERA NI ES FALSA, SENCILLAMENTE, USTED ESTARÁ MÁS DE ACUERDO CON UNAS COSAS Y MÁS EN DESACUERDO CON OTRAS. PARA CADA UNA DE LAS 20 AFIRMACIONES QUE SIGUEN, DÍGANOS POR FAVOR SI ESTÁ MUY DE ACUERDO, DE ACUERDO, NO ESTÁ SEGURO, EN DESACUERDO O MUY EN DESACUERDO. PARA ELLO, PONGA USTED UNA EQUIS EN LA COLUMNA QUE CORRESPONDA. MUCHAS GRACIAS.

	Muy de acuerdo	De acuerdo	No estoy seguro	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
1. Quiero mucho a mi hijo/a, pero muchas veces me es difícil demostrárselo	MA	A	NS	D	MD
2. A un niño de 6 años no hay que prohibirle cosas; ya habrá lugar para prohibiciones cuando sea mayor	MA	A	NS	D	MD
3. Si pido a mi hijo que haga algo y lo hace mal, no le pido que se esfuerce más, ya que por lo menos lo ha intentado	MA	A	NS	D	MD
4. Cuando mi hijo y yo empezamos a hablar de algo, solemos terminar discutiendo	MA	A	NS	D	MD
5. En cuestiones de disciplina, prefiero pasarme por exceso antes que por defecto	MA	A	NS	D	MD
6. En ocasiones estoy tan centrado en mis propios asuntos que no le muestro a mi hijo lo mucho que le quiero	MA	A	NS	D	MD
7. Trato de no exigir mucho a mi hijo para no agobiarle	MA	A	NS	D	MD
8. Si mi hijo hace algo bien, no le doy mucha importancia, para que no se haga engreído	MA	A	NS	D	MD
9. Como suele ocurrir en muchas familias, mi hijo no tiene mucha confianza conmigo para hablarme de sus cosas	MA	A	NS	D	MD
10. Un azote a tiempo resuelve muchas cosas	MA	A	NS	D	MD
11. Trato de mostrarme siempre igual con mi hijo para que él no note si estoy contento o disgustado con él	MA	A	NS	D	MD
12. Si pongo a mi hijo una norma o le pido que haga algo y él se niega, no me importa cambiarle la norma o pedirle otra cosa	MA	A	NS	D	MD
13. La disciplina que hay en mi casa es estricta	MA	A	NS	D	MD
14. No suelo preguntar a mi hijo por sus cosas; si tiene algo importante que decirme, él sabe que puede hacerlo	MA	A	NS	D	MD
15. Un buen castigo a tiempo vale más que tres explicaciones	MA	A	NS	D	MD
16. Procuro no ser muy afectuoso o afectuosa con mi hijo para que no crezca mimado	MA	A	NS	D	MD
17. Me entero antes de las cosas de mi hijo por lo que me cuentan otras personas (mi pareja, mis otros hijos, amigos...) que a través de mi propio hijo	MA	A	NS	D	MD
18. Prefiero que mi hijo no se entere de mis problemas, de mis preocupaciones	MA	A	NS	D	MD
19. Que el padre y la madre tengan criterios educativos bastantes distintos no es malo, porque así los hijos se acostumbran a cosas diferentes	MA	A	NS	D	MD
20. Trato de mostrar el cariño a mi hijo con los hechos, pero no con las palabras, porque lo que importa es los que se hace y no lo que se dice	MA	A	NS	D	MD



juegan para aprender a...)

4. No sabe.

7. ¿Quién cree que debe realizar la mayor parte de las tareas de cuidado de un bebé o niño mayor (por ejemplo, bañarlo o darle de comer): el padre, la madre o los dos?

1. Madre.
2. Padre.
3. Madre-padre.

8. Hay padres y madres a los que les gusta que sus hijos estén muy pegados a ellos, mientras que otros prefieren que sus hijos les quieran pero que sean más independientes, ¿qué prefiere usted?

1. Dependencia.
2. Independencia.
3. Algo intermedio.
4. Depende de la edad, del niño.

9. Usted sabe que hay niños más alegres y niños más serios, que unos son más lanzados y otros más tímidos, ¿a qué cree usted que se deben estas diferencias?

1. A la herencia.
2. A la educación.
3. A la interacción herencia-medio.
4. No sabe.

10. ¿Cree que se puede hacer algo para que un niño o niña que es tímido lo sea menos?

1. No.
2. No sabe.
3. Sí. ⟶ **11. ¿Qué tipo de cosas?**

   1. Acciones generales de los padres con el niño: hablar, animar (ej.: "darle confianza", "que aprenda a relacionarse",).
   2. Potenciar relaciones sociales (ej.: "llevarlo con muchos amigos para que se suelte").
   3. Plantearle situaciones que le den seguridad, confianza o valorar lo que hace (ej.: "mandarle solo a los sitios", "dejarle solo y si no se atreve a algo forzarle a que lo haga").
   4. Consultar con un especialista.
   5. No contesta.

   Combinaciones: 3 + x = 3

12. ¿A partir de qué edad le parece que hay que empezar a reñir a los niños?

1. Antes de los 18 meses.
2. De 18 meses - 3 años.
3. Más de tres años.
4. No sabe.
5. No contesta.

13. ¿Por qué cree usted que unos niños hablan mejor y otros peor, que unos tienen más vocabulario y se expresan mejor que otros?

1. Por la herencia.
2. Por el medio ambiente.
3. Por la interacción herencia-medio.
4. No sabe.

14. ¿Cuando cree usted que un niño o niña habla lo suficientemente bien como para ser entendido por personas extrañas?

1. Antes de los 2 años (0-23 meses)
2. Entre 2 y 3 años (24 meses-2.9 años)
3. Entre 3 y 4 años (3 años-4 años)
4. Más de 4 años
5. Depende del niño
6. No sabe

15. ¿Se puede hacer algo con un niño para que hable mejor?

1. Sí.
2. No
3. Algo
4. No sabe

16. ¿A qué edad cree que empiezan los niños a entender lo que se les dice?

1. Antes de un año
2. Entre 1 y 2'5 años (29 meses)
3. De 2'5 - 4 años
4. Más de 4 años

¡Error!Sólo el documento principal.

5. No sabe

17. Vamos a cambiar de nuevo de tema. ¿A qué cree usted que se debe el hecho de que entre los niños normales unos sean más inteligentes que otros?

1. A la herencia /maduración (ej.: "a como se nace", "hay mentes mas desarrolladas que otras")
2. A la educación (ej.: "aprenden mucho de los hermanos mayores", "de lo que van viviendo
3. A la interacción herencia-educación
4. No sabe

18. ¿Cree usted que los padres pueden hacer algo para favorecer la inteligencia de sus hijos?

1. No
2. No sabe
3. Algo
4. Sí. ⟶ **19. ¿Qué cosas pueden hacerse?**

   1. Procedimientos activos o directos: estimularle, explicarle o enseñarle cosas (ej.: "fomentar la curiosidad")
   2. Procedimientos no necesariamente activos: comprarle libros, juguetes, etc.

   (se codifica 2 cuando no está claro el uso que se vaya a hacer de esos materiales. Si en la respuesta aparecen referencias a que el padre se implicaría con ellos, se codificará como 1. Si, por el contrario, explicita que sería el niño quien los usaría por su cuenta,).

   3. Procedimientos pasivos: buscarle ambientes estimulantes (ej.: "que reciba clases particulares", "que tenga buenos libros", etc.)
   4. Estrategias inespecíficas o generales (ej.: "darle cariño y confianza")
   5. No sabe.
   6. No contesta. Combinaciones:1 + x = 1

20. ¿A partir de qué edad le parece a usted que vale la pena empezar a explicar y razonar las ***(Intentad especificar la edad)***

1. Desde muy pronto, desde el principio, desde antes de entenderlas
2. Antes del año (antes de 12 meses)
3. Entre 1 y 2'4 años (13 meses-29 meses)
4. Entre 2'5 y 4 años (30 meses-4 años)
5. Más de 4 años
6. Respuestas inespecíficas (ej.: "desde que empiezan a preguntar", "cada vez que pregunten")
7. No sabe

21. ¿Por qué cree usted que los niños y las niñas son distintos?

1. Herencia, programa madurativo
2. Educación
3. Interacción herencia-medio
4. No sabe

22. ¿Cuándo cree usted que un niño es capaz de venir o responder cuando se le llama?

1. Antes de los 2 años
2. Entre 2 y 3.9 años
3. Entre 4 y 6 años
4. Con más de 6 años

23. A lo largo de esta entrevista han salido muchas cosas y usted ha expresado un gran número de ideas en relación con los hijos y su educación, ¿de dónde cree usted que ha sacado sus ideas sobre los niños y sobre la educación que se les debe dar?

1. De la experiencia previa, de recuerdos de la infancia, de observaciones
2. De fuentes de información externas: lecturas y medios de comunicación (libros, revistas, tv)
3. Del propio pensamiento y razonamiento
4. Cualquier combinación de lo anterior

5. No sabe 1+3=1

24. En todos estos años, cuando ha tenido algún problema o preocupación relacionado con la crianza o educación de su hijo, ¿con quién lo ha consultado?

1. Con el cónyuge
2. Con familiares, vecinos, amigos
3. Con algún especialista
4. Lecturas o combinaciones con lecturas
5. Con nadie, por uno mismo

ANEXO 3

EXTRACTO DE ENTREVISTA DE VIDA COTIDIANA

1. ¿ Hasta dónde llegaste/is en los estudios?

	Madre/padre legal	Pareja
Sin estudios o primarios incompletos		
Primarios completos		
Secundarios incompletos		
Secundarios completos		
Universitarios incompletos		
Universitarios completos		

2. ¿Cuál es tu/vuestra profesión? M/P Legal _____

M/P No Legal _____

3. ¿Y tu/vuestra situación laboral?

	Madre/padre legal	Madre/padre no legal
Trabajo a tiempo completo		
Trabajo a tiempo parcial		
Desempleado/a (inscrito/a en el INEM)		
Inactivo/a		

4. Si trabaja/n, ¿En qué trabajas/is? M/P Legal _____

M/P No Legal _____

5. ¿Cuál es vuestro horario? M/P Legal _____

M/P No Legal _____

6. ¿Has/habéis tenido que realizar algún tipo de adaptación del horario laboral a la vida familiar o viceversa?

1.-No
2.- Sí ⟶ **7. ¿Cuál?** _____

8. Si te parece, vamos a ir viendo cuáles son los ingresos de tu/vuestra familia según las fuentes de donde provienen, por ejemplo de tu/vuestro trabajo es , ¿recibes/is algún otro ingreso?, ¿de dónde proviene?, ¿y cuánto es? _____

¿De dónde provienen? (Tipo o fuente)	Si no gana lo mismo todos los meses: promediar Cuantía
Trabajo madre/padre legal	
Trabajo madre/padre no legal	
Trabajo de los hijos o hijas	
Otros (especificar)	
TOTAL	

9. ¿Estos ingresos son suficientes para cubrir las necesidades de la familia en este momento?

1.- Sí (Ir a Historia de Creación Familiar)
2.- No

<u>Relación con familias de origen</u>

65. ¿Cada cuánto tiempo os veis con los abuelos u otros miembros de vuestras respectivas familias de origen, aproximadamente?

Ma/Pa: Madre/padre legal **Ml/Pl:** Madre/padre no legal

1.Todos los días	2. 1-2 veces semana	3. 1-2 veces mes	4. 1 vez trimestre	5. 1-2 veces al año	6. Nunca

66. ¿Cómo es la relación que mantenéis con ellos en cuanto a proximidad y calidez?

Ma/Pa: Madre/padre legal **Ml/Pl:** Madre/padre no legal

1. Muy distantes y frías	2. Un poco distantes	3. Ni frías ni cálidas	4. Bastante estrechas y cálidas	5. Muy estrechas y cálidas

67. Si tuvierais que calificar el grado de implicación de los abuelos o tíos con vuestros hijos, ¿cómo lo calificaríais, desde "1", que es "ninguna implicación" a "5" que es "?

1. Ninguna implicación	2. Escasa implicación	3. Implicación media	4. Bastante implicación	5. Mucha implicación

Puntos fuertes y débiles

132. ¿Qué medidas legales, sociales,... echas/echáis de menos?

1. Una ley de adopciones para parejas homosexuales.
2. Una ley de parejas de hecho.
3. Matrimonio civil y /o religioso para las parejas homosexuales.
4. Más medidas administrativas.
5. Medidas económicas.
6. Medidas sociales.
7. Otras.

133. ¿Hay alguna otra cosa que creas/is que deba cambiar en la sociedad para facilitar la vida a familias como la vuestra?

1. Demandas legales.
2. Demandas económicas.
3. Demandas educativas.
4. Tolerancia y respeto.
5. Otras.

EXTRACTO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL

VII.- RELACIONES DE PAREJA.

1.Muy importante.
2.Según que aspectos.
3.Esencial.
4.Contraproducente.

56. ¿Cuál dirías tú que es el papel que le asignan los niños/as a tu pareja?

1.Madre/Padre.
2.Primario.
3.Secundario al biológico/legal.
4.Alguien muy importante en sus vidas.
5.Otros ——————

57. ¿Qué tal es la relación que mantienen con él o ella tus hijos/as en cuanto a proximidad y calidez desde 1 "muy distantes y frías "a 5 "muy estrechas y cálidas

1. Muy distantes y frías	2. Un poco distantes	3. Ni frías ni cálidas	4. Bastante estrechas y cálidas	5. Muy estrechas y cálidas

XI.-PATERNIDAD / MATERNIDAD

92. ¿Qué significa para ti ser padre/madre en este momento?

¡Error!Sólo el documento principal.

1.-Lo más importante en mi vida.
2.-Un aspecto más de la vida.
3.-No sabe, no se lo ha planteado.
4.-Otros. _____

100. ¿Qué aspectos consideras más importantes /determinantes en la relación con tu hijo /a? (valores, ideas)

1.-El cariño entre los /as dos.
2.-El respeto mutuo.
3.-La obediencia, formalidad, buenas maneras...
4.-La sinceridad, la verdad, confianza...
5.-La responsabilidad e implicación en la familia.
6.-Otros.

101. ¿Qué es lo que más te preocupa con respecto a tu hijo /a?

1.-Que sea y crezca feliz.
2.-Que nadie ni nada le haga daño (ni físico ni emocional).
3.-Que crezca con unos valores, la educación que le hayamos dado..
4.-Que tenga buena salud.
5.-Que respete a los demás y sea tolerante.
6.-Otros.

108. ¿Cuáles son los valores más importantes que intentas transmitir a tu hijo /a?

1.-El respeto a los demás, la tolerancia.
2.-El respeto de la naturaleza, el medio ambiente, los animales..
3.-La obediencia, formalidad, buenas maneras...
4.-La sinceridad, la verdad,...
5.-La responsabilidad e implicación en la familia.
6.-La importancia del trabajo, la constancia, la voluntad..
7.-La importancia del amor, el cariño en la relaciones humanas...
8.-Otros

ANEXO 4

RED SOCIAL

Nombra a todas las personas que son importantes para ti (puedes poner su nombre o su inicial). Personas a las que te sientes unida-o, a las que conoces bien y por las que te preocupas. Personas para las que tú también eres importante, te conocen bien y se sienten unidas a ti. No tienes por qué agotar las casillas que aparecen a continuación. Rellena únicamente las correspondientes a las personas que tú consideres realmente importantes.

Puedes mencionar personas que sean amigas o familiares. A continuación anota quiénes son, qué enen contigo y con qué frecuencia mantenéis contactos en persona, a través de llamadas telefónicas o cartas. Anota también si tienen hijos o hijas y de qué edades son. También señala si son homosexuales o heterosexuales.

Por último indica también las personas que no sólo son importantes para ti, sino también para tus hijos o hijas.
O sea, ¿cuáles dirías tú que son figuras importantes en la vida de tus hijos e hijas?, ¿
estas personas les gusta estar, con cuáles hacen actividades o en cuáles confían? Cuando tengas clara la respuesta a esta pregunta, pon una cruz en la última columna.

	Nombre	Relación	Frecuencia de contacto	Hijos (Edades)	Orientación sexual	Importante para hijos
1		1. Amistad 2. Familiar	D S Q M T A		1. Hetero 2. Homo	
2		1. Amistad 2. Familiar	D S Q M T A		1. Hetero 2. Homo	
3		1. Amistad 2. Familiar	D S Q M T A		1. Hetero 2. Homo	
4		1. Amistad 2. Familiar	D S Q M T A		1. Hetero 2. Homo	
5		1. Amistad 2. Familiar	D S Q M T A		1. Hetero 2. Homo	
6		1. Amistad 2. Familiar	D S Q M T A		1. Hetero 2. Homo	
7		1. Amistad 2. Familiar	D S Q M T A		1. Hetero 2. Homo	
8		1. Amistad 2. Familiar	D S Q M T A		1. Hetero 2. Homo	
9		1. Amistad 2. Familiar	D S Q M T A		1. Hetero 2. Homo	
10		1. Amistad 2. Familiar	D S Q M T A		1. Hetero 2. Homo	
11		1. Amistad 2. Familiar	D S Q M T A		1. Hetero 2. Homo	
12		1. Amistad 2. Familiar	D S Q M T A		1. Hetero 2. Homo	
13		1. Amistad 2. Familiar	D S Q M T A		1. Hetero 2. Homo	
14		1. Amistad 2. Familiar	D S Q M T A		1. Hetero 2. Homo	
15		1. Amistad 2. Familiar	D S Q M T A		1. Hetero 2. Homo	
16		1. Amistad 2. Familiar	D S Q M T A		1. Hetero 2. Homo	
17		1. Amistad 2. Familiar	D S Q M T A		1. Hetero 2. Homo	
18		1. Amistad 2. Familiar	D S Q M T A		1. Hetero 2. Homo	
19		1. Amistad 2. Familiar	D S Q M T A		1. Hetero 2. Homo	
20		1. Amistad 2. Familiar	D S Q M T A		1. Hetero 2. Homo	

Frecuencia de contactos: D: diaria; S: semanal; Q: quincenal; M: mensual; T: trimestral; A: anual

¡Error!Sólo el documento principal.

ANEXO 5

APOYO SOCIAL

Te vamos a pedir ahora que pienses en las siguientes situaciones en las que posiblemente te veas más de una vez y en las que puedes necesitar la ayuda de otras personas. Por favor, responde con total sinceridad, recogiendo del modo más exhaustivo que puedas los nombres de las personas con las que podrías contar en esas situaciones. Si tienes pareja, exclúyela de este listado. A continuación, anota cuánto de satisfecho-a te has sentido en ocasiones anteriores con el apoyo que recibiste en situaciones parecidas.

ITEMS	**PERSONAS** ¿Con qué personas puedes contar en cada una de estas situaciones? Por favor, si tienes pareja, no la introduzcas ahora en el listado de personas con las que cuentas	**SATISFACCIÓN** ¿Cómo estás de satisfecha-o con respecto al apoyo que has obtenido en anteriores ocasiones? 1. Muy insatisfecho-a 2. Bastante insatisfecho-a 3. Algo insatisfecho-a 4. Algo satisfecho-a 5. Bastante satisfecho-a 6. Muy satisfecho-a
1. Cuando te sientes estresado-a o agobiado-a, ¿con qué personas puedes contar de verdad para que te distraigan de los problemas?		1. 2. 3. 4. 5. 6.
2. ¿Qué personas te aceptan totalmente, incluyendo lo mejor y lo peor de ti?		1. 2. 3. 4. 5. 6.
3. ¿Con qué personas puedes contar para que te consuelen cuando estás muy desanimada-o o disgustada-o?		1. 2. 3. 4. 5. 6.
4. ¿Con qué personas puedes contar realmente para que se preocupen de ti, te ocurra lo que te ocurra?		1. 2. 3. 4. 5. 6.
5. Cuando sientes que te vienes abajo, ¿con qué personas puedes contar realmente para que te ayuden a sentirte mejor?		1. 2. 3. 4. 5. 6.
6. ¿Con qué personas puedes contar de verdad para que te ayuden a relajarte cuando estás o te sientes tenso o bajo presión?		1. 2. 3. 4. 5. 6.
7. Cuando estás preocupada-o por algo relacionado con tu hijo-a o tienes que tomar una decisión importante con respecto a él o ella, ¿con qué personas puedes hablar acerca de esas preocupaciones?		1. 2. 3. 4. 5. 6.
8. Si tuvieras que ausentarte de la ciudad unos días, ¿con qué personas puedes contar para que cuiden de tu hijo-a en caso de que tú no puedas?		1. 2. 3. 4. 5. 6.
9. Si estuvieras enfermo-a, si tuvieras un problema grave de salud, ¿a qué personas podrías recurrir para que te cuidaran o te llevaran al médico o al hospital?		1. 2. 3. 4. 5. 6.

Sólo para los-as que tienen pareja: ¿en cuántas de las situaciones anteriores te podría prestar ayuda también tu pareja? Responde en la tabla añadiendo "pareja".

Para todos. Revisa ahora las personas que has ido incluyendo en esta segunda tabla. Compáralas con las que incluiste en la tabla anterior. Si alguna de las que has mencionado en la segunda tabla no aparecen en la primera, por favor, añádela al listado, comentando sus circunstancias, como hiciste con las otras.

ANEXO 6

SEÑALA EN LA SIGUIENTE TABLA CUÁNTO TE GUSTA ESTAR CON CADA UNO DE TUS COMPAÑEROS/AS DE CLASE:

1.	NADA	POCO	ALGO	BASTANTE	MUCHO
2.	NADA	POCO	ALGO	BASTANTE	MUCHO
3.	NADA	POCO	ALGO	BASTANTE	MUCHO
4.	NADA	POCO	ALGO	BASTANTE	MUCHO
5.	NADA	POCO	ALGO	BASTANTE	MUCHO
6.	NADA	POCO	ALGO	BASTANTE	MUCHO
7.	NADA	POCO	ALGO	BASTANTE	MUCHO
8.	NADA	POCO	ALGO	BASTANTE	MUCHO
9.	NADA	POCO	ALGO	BASTANTE	MUCHO
10.	NADA	POCO	ALGO	BASTANTE	MUCHO
11.	NADA	POCO	ALGO	BASTANTE	MUCHO
12.	NADA	POCO	ALGO	BASTANTE	MUCHO
13.	NADA	POCO	ALGO	BASTANTE	MUCHO
14.	NADA	POCO	ALGO	BASTANTE	MUCHO
15.	NADA	POCO	ALGO	BASTANTE	MUCHO
16.	NADA	POCO	ALGO	BASTANTE	MUCHO
17.	NADA	POCO	ALGO	BASTANTE	MUCHO
18.	NADA	POCO	ALGO	BASTANTE	MUCHO
19.	NADA	POCO	ALGO	BASTANTE	MUCHO
20.	NADA	POCO	ALGO	BASTANTE	MUCHO

ANEXO 7

Estatus sociométrico para secundaria

1. Escribe los nombres de los **tres** chicos o chicas de tu clase **con los que más te gusta estar**: (escríbelos por orden de importancia, de manera que coloca en primer lugar a la persona que prefieres)

1º.....
2º.....
.....

¿Por qué te gusta estar con ellos? ¿Por qué prefieres estar con ellos?
.....
.....
.....
.....

2. Nombra a tres compañeros o compañeras de tu clase **mayores /menores que tú**

.....
.....
.....

3. Nombra a tres compañeros o compañeras de tu clase con los que te hayas sentado en clase durante este curso:

.....
.....
.....

4. Escribe los nombres y los apellidos de los tres chicos o chicas de tu clase con los que menos te gusta estar: (escríbelos por orden, de manera que deberás colocar en primer lugar a la persona con quien menos te gusta estar)

1º.....
.....
3º.....
¿Por qué no te gusta estar con ellos? ¿Por qué prefieres estar con otros u otras?
.....
.....
.....

5. Nombra a tres compañeros o compañeras de tu clase que tengan **similares a las tuyas:**

.....
.....
.....

6. ¿**Cuántos amigos y amigas** dirías que tienes? (Fuera y dentro del instituto) (escribe

.....

7. De entre los compañeros y compañeras **de esta clase**, ¿quiénes dirías que son **buenos** amigos o amigas tuyos? (escribe el nombre y el apellido de todos ellos)

.....
.....
.....
.....
.....
.....

8. Si has mencionado varios, ¿cuál es **el mejor o la mejor?** (escribe su nombre y apellidos)

.....

9. De entre los compañeros que has puesto en la pregunta 7 ¿hay alguno que sea tu **mejor amigo o amiga del mundo**?

1. Sí. (pasa a la pregunta 12)
2. No.

10. Si has respondido que **no,** es:

1. Porque no tienes un mejor amigo o amiga (pasa a la pregunta 13)
2. Porque tu mejor amigo o amiga no está en esta clase (pasa a la pregunta 11)

11. Si tu mejor amigo o amiga **no** está en esta clase:

a) ¿Quién es?

.....

b) ¿Qué edad tiene?

.....

c) ¿Dónde lo /a conociste?

.....

d) ¿Dónde os veis y con qué frecuencia?

.....

e) ¿Qué cosas hacéis cuando estáis juntos?

.....

12. Sigue pensando en tu mejor amigo o amiga, tanto si es de esta clase como si no: **¿por qué considera que es tu mejor amigo /a?**

.....
.....
.....

13. ¿Cómo de satisfecho /a te sientes con la relación que tienes con tus amigos y amigas? (califica de 1 a 10, siendo 1 = totalmente insatisfecho y 10 = totalmente satisfecho)

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Estatus sociométrico para Primaria

1. Escribe los nombres de los tres niños y niñas de tu clase a los que invitarías a tu fiesta de cumpleaños.

   Nombre 1 ……
   Nombre 2 ……
   Nombre 3 ……

2. Escribe los nombres de los tres niños y niñas de tu clase con los que te hayas sentado al lado durante este curso.

   Nombre 1 ……
   Nombre 2 ……
   Nombre 3 ……

3. Escribe los nombres de los tres niños y niñas de tu clase con los que no te guste jugar.

   Nombre 1 ……
   Nombre 2 ……
   Nombre 3 ……

4. Escribe los nombres de los tres niños y niñas de tu clase que son más altos o más bajos que tú

Nombre 1 ……
Nombre 2 ……
Nombre 3 ……

5. Escribe los nombres de tus mejores amigos y amigas del colegio.

Nombre 1 ……
Nombre 2 ……
Nombre 3 ……

6. Escribe los nombres de tus mejores amigos y amigas fuera del colegio.

Nombre 1 …… ……
Nombre 2.. ……
Nombre 3 …. ……

7. Escribe el nombre de tu mejor amigo o amiga del mundo.

Nombre 1 …… ……

¿Cuántos años tiene? ……

¿Qué cosas haces cuando estás juntos /as?
……
……
……

¿Por qué es tu mejor amigo /amiga del mundo?
……
……
……

8. ¿Cuánto te gusta estar con tus amigos / amigas ?

□ Nada	□ Poco	Algo	Bastante	Mucho

totalmente en desacuerdo **con esta frase se ñala el n úmero 1.**
en desacuerdo con ella señala el número 2.
Si estás **de acuerdo** con ella señala el número 3.
Si estás **totalmente de acuerdo** con ella señala el número 4.

1	2	3	4

A continuación encontrarás una serie de frases. Léelas con detenimiento y señala el número según el grado de acuerdo o desacuerdo con ellas (igual que hiciste antes):

	Totalmente en desacuerdo	**En desacuerdo**	**De acuerdo**	**Totalmente de acuerdo**
1.Cuando en una familia falta la madre, los niños crecen sin cariño	1	2	3	4
2.Los hombres conducen mejor que las mujeres	1	2	3	4
3.Los gays son más sensibles que los heterosexuales	1	2	3	4
4.Cuando en un hogar falta el padre, es probable que los niños y niñas tengan un desarrollo desviado por falta de autoridad	1	2	3	4
5.Los gitanos no tienen buenos trabajos porque no les gusta trabajar	1	2	3	4
6.Los hijos de homosexuales tienen muchos problemas	1	2	3	4
7.Cuando las madres trabajan fuera de casa, los hijos tienen más problemas escolares	1	2	3	4
8. Los extranjeros deben integrarse renunciando a sus costumbres y adoptando las nuestras	1	2	3	4
9.La homosexualidad es una forma de amar tan aceptable como la heterosexual	1	2	3	4
10.Lo habitual es que las mujeres se dejen llevar más por impulsos o sentimientos	1	2	3	4
11.Los pobres y marginados los son porque no se esfuerzan y no trabajan para salir de su situación	1	2	3	4
12.Habría menos paro si las mujeres no trabajaran fuera de casa	1	2	3	4
13.Heterosexuales y homosexuales tenemos mucho en común	1	2	3	4
14.Las hombres por naturaleza están menos capacitados para cuidar	1	2	3	4
15.Los hijos de padres separados no son felices	1	2	3	4

Código familiar

_____ _____ **Edad:**

Hora	**¿Dónde?**	**Actividad**	**¿Con quién?**
6:00			
7:00			
8:00			
9:00			
10:00			
11:00			
12:00			
13:00			
14:00			
15:00			
16:00			
17:00			
18:00			
19:00			
20:00			
21:00			
22:00			
23:00			
24:00			
01:00			

Códigos	**C- Casa E-Escuela** **CF- Casa de familiares** **CL- Calle**		**Ma- Madre legal C- Cuidadora** **Pa-Padre " P- Profesor/a** **Pr- Pareja OF- Familiares** **A- Amigos/as**

Voy a preguntarte-ros ahora por la rutina de vuestro hijo-a en fines de semana. Elige, por ejemplo, el domingo, dentro del fin de semana, si es el día en que realizáis una vida más diferente de la del resto de la semana. Piensa por ejemplo, en el último mes, si no ha sido muy excepcional. ¿A qué hora se suele despertar?. *(Si hay más de una niña o niño en la casa*

se reproducirá esta plantilla tantas veces como hijos/as menores de 14 años haya en la casa. Los adolescentes la cumplimentan ellos mismos)

Nombre del niño/a:_____ **Edad:** _____

Hora	**¿Dónde?**	**Actividad**	**¿Con quién?**
6:00			
7:00			
8:00			
9:00			
10:00			
11:00			
12:00			
13:00			
14:00			
15:00			
16:00			
17:00			
18:00			
19:00			
20:00			
21:00			
22:00			
23:00			
24:00			
01:00			
02:00			
Códigos	**C**- Casa **E**-Escuela **CF-** Casa de familiares **CL-** Calle		**Ma**- Madre legal **C-** Cuidadora **Pa**-Padre " **P-** Profesor/a **Pr-** pareja **OF-** Familiares **A-** Amigos/as

RUTINA DIARIA

PIENSA EN LO QUE HACES HABITUALMENTE UN DÍA ENTRE SEMANA, POR EJEMPLO AYER. SI AYER FUE FIESTA O FÍN DE SEMANA, PIENSA

EN EL DÍA DE LA SEMANA MÁS CERCANO. PARA COMPLETAR LA TABLA UTILIZA LOS CÓDIGOS QUE APARECEN EN LAS TABLAS QUE OS HEMOS PROPORCIONADO.

MAÑANA

	1. DÓNDE ESTABAS (tabla 1)	2. CON QUIÉN ESTABAS (tabla 2)	3. QUÉ HACÍAS (tabla 3)
6.00-7.00			
7.00-8.00			
8.00-9.00			
9.00-10.00			
10.00-11.00			
11.00-12.00			
12.00-13.00			
13.00-14.00			
14.00-15.00			

TARDE

	1. DÓNDE ESTABAS (tabla 1)	2. CON QUIÉN ESTABAS (tabla 2)	3. QUÉ HACÍAS (tabla 3)
15.00-16.00			
16.00-17.00			
17.00-18.00			
18.00-19.00			

NOCHE

	1. DÓNDE ESTABAS (tabla 1)	2. CON QUIÉN ESTABAS (tabla 2)	3. QUÉ HACÍAS (tabla 3)
19.00-20.00			
20.00-21.00			
21.00-22.00			
22.00-23.00			
23.00-24.00			
24.00-01.00			
01.00-02.00			
02.00-03.00			
04.00-05.00			

¿A QÚE HORA TE FUISTE A DORMIR?.....

RUTINA FIN DE SEMANA

PIENSA EN LO QUE HACES HABITUALMENTE LOS SÁBADOS. PARA COMPLETAR LA TABLA UTILIZA LOS CÓDIGOS QUE APARECEN EN LAS TABLAS QUE OS HEMOS PROPORCIONADO.

MAÑANA

	1. DÓNDE ESTABAS (tabla 1)	2. CON QUIÉN ESTABAS (tabla 2)	3. QUÉ HACÍAS (tabla 3)
6.00-7.00			
7.00-8.00			
8.00-9.00			
9.00-10.00			
10.00-11.00			
11.00-12.00			
12.00-13.00			
13.00-14.00			
14.00-15.00			

TARDE

	1. DÓNDE ESTABAS (tabla 1)	2. CON QUIÉN ESTABAS (tabla 2)	3. QUÉ HACÍAS (tabla 3)
15.00-16.00			
16.00-17.00			
17.00-18.00			
18.00-19.00			

NOCHE

	1. DÓNDE ESTABAS (tabla 1)	2. CON QUIÉN ESTABAS (tabla 2)	3. QUÉ HACÍAS (tabla 3)
19.00-20.00			
20.00-21.00			
21.00-22.00			
22.00-23.00			
23.00-24.00			
24.00-01.00			
01.00-02.00			
02.00-03.00			
04.00-05.00			

¿A QÚE HORA TE FUISTE A DORMIR?.....

1. **Con tu familia (padres y/o hermanos)**
2. **Con los compañeros/as de clase/ con el profesor-a**
3. **Con amigos/as**
4. **Con tu pareja**
5. **Con tu pareja u otros amigos/as**
6. **Con otros familiares (abuelos/tíos/primos...)**
7. **Con amigos de la vecindad**

TABLA 3: CÓDIGOS

¿QUÉ HACÍAS?

1. **Dormir/ comer/ tareas de aseo y cuidado personal**
2. **Estar en clase**
3. **Estudiar/ leer**
4. **Oír música/ ver la tele/ ver videos**
5. **Estar con los amigos**
6. **Bailar**
7. **Ir de compras/ de tiendas**
8. **Ir de excursión/ de viaje**
9. **Acudir a un espectáculo (teatro, cine, concierto, deporte...)**
10. **Hacer deporte**
10. **Jugar a juegos (trivial, consola, ordenador, futbolín...)**

ANEXO 10

Ahora te voy a preguntar por algunas actividades concretas y usted me dice si sú hijo las realiza y con qué frecuencia. Algunas son más apropiadas para su edad que otras, así que no tenga problemas en decirme realmente qué hace y cuáles otras no lleva a cabo. Anotar en la cuadrícula la frecuencia con que realiza esa actividad cada hijo/a por su número de orden.

Actividades	**Todos los días**	**1-2 veces semana**	**1-2 veces / mes**	**1 vez trimestre**	**1-2 veces al año**	**Nunca**
Jugar, en casa, con otros niños-as						
Hacer tareas o trabajos escolares con amigos						
Jugar fuera de casa (calle, patio, otra casa) con otros niños-as						
Visitar familiares (abuelos, tíos, primos)						
Salir con amigos de los progenitores o visitarlos						
Dormir en casa de un amigo-a						
Ir de paseo a parques, jardines						
Actividad extraescolar –Idiomas						
" " - Deportes						
" " -Informática						
" " - Música,						
Jornada de salida -campo, playa						
Ir al cine-teatro						
Acudir a asociación cultural, religiosa, O.N.G.						
Fin de semana fuera de casa contigo-vosotros / as						
Viaje de más de dos días contigo-vosotros / as						

Ahora me gustaría que me dijera qué cosas hacen ellos en casa. Piense, por ejemplo, en las dos últimas semanas, si han colaborado en algunas de las tareas siguientes (si a las 6 primeras la respuesta es "no", se deja de preguntar por las siguientes)

Tareas	Hijo 1	Hijo 2	Hijo 3	Hijo 4
1. Recoger su cuarto				
2. Ordenar y guardar ropa				
3. Hacer su cama				
4. Poner y quitar la mesa				
5. Hacer compras menores (pan, leche)				
6. Sacar la basura				
7. Recoger el baño				
8. Barrer el suelo				
9. Limpiar el suelo				
10. Tender la ropa				
11. Recoger platos y la cocina después de comer				
12. Preparar comidas menores (desayuno, merienda)				
13. Preparar o calentar comida de medio día				
14. Planchar ropa				

24. Jugar o entretenerse con el ordenador						
25. Jugar con video-juegos						
26. Visitar exposiciones o museos						
27. Recibir clases de idiomas, música,						
28. Hacer deporte (indica cuál).....						
29. Aficiones: coleccionismo, marquetería, costura, pintura, tocar un instrumento...(indica cuál).....						
30. Ir a la piscina						
31. Montar en bicicleta						
32. Otras.....						