

Necesidades Infantiles y Adolescentes y Maltrato Children's and Adolescents' Needs and Ill - Treatment

M^a Angeles Espinosa
Esperanza Ochaíta
Universidad Autónoma de Madrid

El artículo presenta una definición del maltrato infantil que se basa en la no satisfacción de las necesidades infantiles y adolescentes, que adopta una amplia perspectiva tomando como base la existencia de un continuo entre el buen trato y el mal trato. Para ello, y partiendo de la teoría de Doyal y Gough (1992) sobre las necesidades humanas básicas, defiende como necesidades infantiles y adolescentes universales la salud física y la autonomía. Aunque al mismo tiempo, señala la existencia de satisfactores universales o necesidades de segundo orden que pueden variar de una cultura a otra. Finalmente, propone una aproximación teórica, desde la psicología del desarrollo, a las necesidades infantiles y adolescentes en los diferentes períodos evolutivos.

The article present a ill-treatment definition based on non-satisfaction on children and adolescent's needs. A continuum, from well-treatment to ill-treatment is accepted, from this perspective. Form theoretical perspective of Doyal and Gough (1992), about the basic human needs, the article suggest health and autonomy as universal children and adolescent's needs. Although, at the same time propose the existence of second order needs that can to change from one culture to other culture. Finally, the article propose an theoretical approach, from developmental psychology, on children and adolescents' needs.

1. El Continuo Buen Trato-Mal Trato y las Necesidades Infantiles

El maltrato infantil es un fenómeno complejo y multicausal y, por ello, difícil de definir. Desgraciadamente, casi todos los días encontramos en los medios de comunicación situaciones extremas de violación de los derechos de los niños y las niñas (abuso sexual, maltrato físico, explotación laboral, etc.), que todos estaríamos de acuerdo en denominar "maltrato". Sin embargo, hay otras situaciones menos extremas o menos perceptibles para los adultos en las cuales, sin embargo, los niños, niñas y adolescentes, no tienen, por ejemplo, el afecto y la comprensión que necesitan de sus familiares. Existe, en consecuencia, un continuo entre el buen trato y el mal trato que los profesionales relacionados con la infancia deben conocer para poder satisfacer al máximo nivel las necesidades infantiles y adolescentes, en los diferentes períodos evolutivos.

1.1. La concepción social de la infancia

Como es sabido que la consideración social que hoy tiene la infancia como sujeto activo de derechos es relativamente reciente en la historia y ni si-

quiera en la actualidad esa consideración es la misma en los distintos países y culturas (Ariès, 1960; Delval, 1994; Verhellem, 1992; Verhellem & Spiesschaert, 1994). Las ideas de acuerdo con las cuales la niñez es una etapa especial e importante en la vida del ser humano y, que, en consecuencia, debe ser protegida, han aparecido bastante tarde en la historia ya que no se remontan más allá de los siglos XVII o XVIII. Así, en la *sociedad medieval* no se tenía la concepción de la infancia que ahora existe en nuestra sociedad occidental. En realidad la niñez no era considerada como una etapa especial e importante en el desarrollo que necesariamente hay que proteger. Los niños y las niñas no existían como categoría social y se consideraban propiedad privada de sus padres. Es a partir del siglo XVII cuando se empieza a tener en cuenta a la infancia como un grupo con características propias y peculiares. Con el pensamiento ilustrado se empieza a pensar que los niños van a ser los futuros constructores de la sociedad y que, por ello, deben recibir un tratamiento especial. En el siglo XVIII la obra de *Rousseau "Emilio o de la educación"* (1762), marca un hito en el interés por la infancia. A partir de estas nuevas ideas sobre los niños y la educación van a surgir, ya en el siglo XIX, movimientos a favor de este grupo social y de la escolarización obligatoria y, en los inicios del presente siglo, las primeras leyes de protección a la infancia.

Finalmente, es ya en el siglo XX, el denominado "siglo del niño", cuando las ideas sobre la necesidad de protección a la infancia empiezan a plas-

M. Angeles Espinosa y Esperanza Ochaíta. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Facultad de Psicología. La correspondencia relativa a este artículo debe dirigirse a las autoras. Cantoblanco, Madrid 28049, España. Fono: (91) 3975281, Fax: (91) 3975215. E-mail: manges.espinosa@uam.es, esperanza.ochaita@uam.es

marse en la legislación internacional. En 1924 se redacta la *Declaración de Ginebra sobre los Derechos del Niño*, de acuerdo con la cual todos los niños deben tener la posibilidad de alcanzar un desarrollo físico y psíquico normal, deben ser alimentados, cuidados y asistidos. Sin embargo durante la segunda guerra mundial, los derechos de los niños fueron, de nuevo violados sin tenerse en cuenta la Declaración de Ginebra. Por ello, en 1959 la Asamblea General de Naciones Unidas formuló la *Declaración de los Derechos del Niño* con diez principios que amplían y enriquecen la Declaración anterior, aunque sigue tratándose de un documento de marcado carácter “proteccionista” y de carácter no vinculante. Finalmente, la *Convención de Naciones Unidas de 1989*, constituye un hito en la historia de los derechos de la infancia. Los niños no son sólo considerados como objeto de protección por parte de los adultos y de los estados, sino también, lo que es más importante, *sujetos activos, titulares de plenos derechos civiles que los equiparan a la condición de ciudadanos de pleno derecho*.

Podemos, por tanto, afirmar que la preocupación individual y social por el buen trato hacia los niños, las niñas y los adolescentes, y el interés por que sus necesidades como sujetos en desarrollo estén garantizadas en el derecho nacional e internacional es relativamente reciente. En consecuencia, lo es también la preocupación por el fenómeno del maltrato infantil y su estudio sistemático. El primer trabajo sobre el tema fue el realizado por Kempe y sus colaboradores en 1962 sobre el denominado “síndrome del niño apaleado”. A partir de la publicación de este artículo empezaron a realizarse un buen número de investigaciones sobre este problema que han dado lugar a un importante conocimiento, tanto teórico como práctico del fenómeno y al consiguiente diseño de estrategias de prevención e intervención.

El maltrato infantil es un fenómeno complejo y difícil de concretar, razón por la que son muchas las definiciones que los distintos autores han dado sobre el maltrato infantil. Ello conlleva, entre otras cosas, que menudo existan importantes diferencias entre las distintas estadísticas que se publican sobre la prevalencia del maltrato hacia la población infantil. Son varias las razones que ayudan a explicar, al menos en parte, esta falta de consenso acerca de lo que es el maltrato, y entre ellas podríamos señalar las siguientes. En primer lugar hemos de decir que se producen gran cantidad de situaciones y comportamientos, entre los que existe una enorme heterogeneidad, que pueden ser incluidos bajo esta denominación. En se-

gundo lugar, cabe destacar el hecho de que hasta este momento no se ha elaborado una definición operativa de tan complicado problema. Las distintas conceptualizaciones que recibe el maltrato infantil varían en función de los criterios que se utilizan para analizar cada caso concreto encontrándonos entre los más utilizados: la frecuencia, la intensidad o gravedad del daño que se ocasiona al niño, sea éste físico y/o psicológico, el carácter crónico o esporádico del episodio o la cualidad no accidental o intencionada del daño que se inflige. Asimismo, la propia ambigüedad y la falta de especificidad de muchos de los términos empleados en la descripción de los malos tratos —lesiones físicas “graves”, cuidado parental “inadecuado”, ambiente “dañino” para el desarrollo infantil, etc.— dificultan enormemente la existencia de una definición operacional. La tercera y última de las razones que dificultan la elaboración de una definición consensuada del maltrato infantil se sitúa en la diversidad de ámbitos profesionales desde los que se aborda este problema. Dado el carácter multidisciplinario de este fenómeno, existen definiciones diversas —según diferentes perspectivas: Legal, médica, sociológica, de trabajo social o psicológica— desde las que se entiende el maltrato (Besharov, 1981).

Sin embargo, y a pesar de la dificultad que entraña la elaboración de una definición global, comprensiva y operativa del maltrato infantil, debemos orientar todos nuestros esfuerzos hacia su consecución. Desde nuestro punto de vista, la teoría de las necesidades infantiles puede dar una cierta unidad al concepto de maltrato. En esa misma línea apuntan los esfuerzos realizados por la mayor parte de los profesionales que estudian este tema, quienes están de acuerdo en considerarlo como un problema complejo y multicausal, que no puede reducirse sólo al maltrato físico activo, sino que tiene que ver con la falta de satisfacción de las necesidades infantiles (Espinosa & Ochaíta, 1999; Gracia & Musitu, 1993; Jiménez, Oliva & Saldaña, 1996, López, 1995a; Ochaíta & Espinosa, 1999). Así por ejemplo la Asociación andaluza para la prevención de los malos tratos infantiles (Adima) define el maltrato infantil como: “*Cualquier acción u omisión, no accidental, por parte de los padres o cuidadores que compromete la satisfacción de las necesidades del menor*” (Adima, 1993). Debemos, entonces analizar, cuales son las necesidades de los niños, niñas y adolescentes, qué elementos básicos son imprescindibles para su correcto desarrollo como seres humanos. Sólo así podremos saber que podemos hablar de “buen trato”, en el caso de que las necesidades infantiles y

adolescentes estén cubiertas y de “maltrato” cuando esas necesidades no estén adecuadamente satisfechas.

1.2. Necesidades humanas básicas y necesidades infantiles y adolescentes

Pasemos ahora a analizar si existen realmente unas necesidades infantiles y adolescentes que los adultos debemos satisfacer, y se mantienen constantes en las distintas etapas evolutivas y si son universales o, por el contrario dependen del contexto social y cultural en que el sujeto se desarrolle.

Existen diferentes taxonomías y concepciones teóricas sobre las necesidades humanas, desde las realizadas desde perspectivas psicológicas (Maslow 1943), a otras que tienen su origen en disciplinas tales como la economía o la filosofía (Doyal & Gough, 1992). Son estas últimas concepciones teóricas, las que fundamentan el desarrollo a escala humana en la existencia de unas necesidades básicas y universales para todos los seres humanos independientemente de los condicionantes culturales e históricos, las que nos interesan para los propósitos de este artículo. En este sentido debemos ser muy críticos con las posturas relativistas extremas y con las economías neoliberales que pueden llegar a defender la existencia de necesidades diferentes para los distintos pueblos y culturas y, en consecuencia, a intentar justificar así las desigualdades sociales.

En realidad, son muy escasos los estudios que se han ocupado de analizar las necesidades de las niñas, niños y adolescentes, en las distintas etapas del desarrollo. Así por ejemplo, Doyal y Gough –cuya categorización se retoma en este capítulo para analizar la forma en que las necesidades básicas se manifiestan en las distintas etapas del desarrollo–, no son muy explícitos a la hora de profundizar en las necesidades infantiles y adolescentes. Es Félix López, en su libro publicado en 1995, el primer autor que nos ofrece un estudio pormenorizado de las necesidades infantiles, con un carácter marcadamente práctico, esto es, orientado a dar conocer a los profesionales que trabajan con los niños sobre lo que significa el buen trato.

Estamos de acuerdo con Doyal y Gough en defender la existencia de dos necesidades universales básicas, *salud física y autonomía*, para todos los seres humanos, independientemente de su origen, creencias, sexo, edad, etc. Así pues todas las personas tienen derecho a disponer de las mejores condiciones posibles de salud y las máximas posibilida-

des de desarrollarse de forma autónoma e integrarse de forma libre y propositiva en la sociedad en que viven (Ochaíta, 2000; Ochaíta & Espinosa, 1997 y 1998). Desde nuestro punto de vista, tal como se desarrollará en las páginas siguientes, la existencia de estas dos necesidades es extensible a la infancia y la adolescencia.

Pero, ¿es posible hacer compatible la defensa de unas necesidades humanas universales con un modelo teórico que explique el desarrollo evolutivo teniendo en cuenta además las diferencias individuales y culturales?. La extensión de la teoría de las necesidades humanas propuestas por Doyal y Gough, a la infancia y a la adolescencia sólo puede hacerse desde un marco teórico constructivista y organísmico (Ochaíta, 2000) que considere que el cambio evolutivo es el resultado de la íntima *fusión* entre las características del organismo y las del medio ambiente. Tal marco teórico ha de partir de una concepción no rupturista del cambio evolutivo de carácter leibniziano-hegeliano (Overton, 1998). El hecho de asumir que los seres humanos, tienden desde el nacimiento a construir su propia autonomía implica necesariamente una concepción organísmica del cambio y separarse de la tradición positivista mecanicista que considera que el sujeto es pasivo frente a los estímulos del medio ambiente.

En consecuencia es necesario recurrir a una revisión de las teorías evolutivas clásicas para encontrar esos universales, para poder hallar fórmulas teóricas que puedan explicar *qué es, cómo y porqué* se produce el desarrollo. Así la explicación del desarrollo que nos proporcionan autores como Baldwin, Piaget y Vygotsky, ha de ser completada con las aportaciones de las psicologías que se han ocupado de estudiar los contextos de desarrollo, concretamente con la teoría ecológica de Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1979 y 1985; Bronfenbrenner & Morris, 1997) y con la Psicología Cultural (Cole, 1992 y 1996). Todo ello teniendo en cuenta los nuevos conocimientos que se han desarrollado en la disciplina durante los últimos años, especialmente los que tienen que ver con la naturaleza del cambio evolutivo y que parten, en gran medida, de las aportaciones de la psicobiología comparada (Gottlieb, 1992; Lerner, 1986, 1991, 1996 y 1998; Tobach, 1981; Tobach & Schneirla, 1968).

Como se analizará más tarde, resulta coherente desde el punto de vista teórico afirmar que existen las mismas necesidades básicas para todos los individuos que pertenecen a la especie humana aunque, la forma de satisfacerlas, pueda variar con la cultura en

que se desarrolle el sujeto. Igualmente, la forma en que se manifiestan esas necesidades varían en las distintas etapas del desarrollo del ser humano. En cualquier caso, a la hora de evaluar si un determinado niño o niña recibe buen trato o mal trato es necesario estudiar la forma en que sus contextos de desarrollo satisfacen sus necesidades sin caer en posturas "etnocéntricas" que idealicen el trato que la infancia recibe en la cultura occidental dominante. El Tabla 1 presenta una posible categorización, no exhaustiva, de las necesidades infantiles siguiendo la propuesta básica de Doyal y Gogh (1992) y Ochaíta (2000). Aunque Doyal y Gough no consideren la sexualidad como una necesidad básica para los seres humanos, nuestra propuesta es que la satisfacción de las necesidades sexuales en las distintas etapas de la vida es necesaria para cubrir tanto la necesidad básica de salud física como la de autonomía.

Tabla 1
Necesidades humanas básicas en la infancia y la adolescencia

Salud Física	Autonomía	
Necesidades Biológicas	Necesidades Sexuales	Necesidades Psicológicas y Sociales
Alimentación	Curiosidad	Afectivas
Vivienda	Imitación	Afectivo-Sexuales
Higiene	Contacto	Sociales
Sueño	Seguridad (Protección de Riesgos)	Cognitivas
Ejercicio Físico		Seguridad (Protección de Riesgos)
Seguridad (Protección de Riesgos)		

2. Manifestación de las Necesidades en las Distintas Etapas del Desarrollo

Así pues, asumimos la idea de que las necesidades en las que deben basarse la defensa de los derechos humanos—son las mismas para toda la especie humana, independientemente de las diferencias personales, sociales o culturales. Sin embargo creemos

poder afirmar que tales necesidades se manifiestan de distinta manera en las diferentes etapas del desarrollo de un sujeto y que, en consecuencia requieren una clase diferente de *satisfactores*. Esto está especialmente claro cuando analizamos las necesidades biológicas: aunque es obvio que el hecho de recibir una alimentación adecuada es absolutamente necesario para tener un buen nivel de salud, los alimentos concretos que necesita un lactante, son completamente diferentes a los que precisa un niño de tres años o un adulto. Pero lo mismo sucede con la autonomía: si bien un bebé de 8 ó 10 meses, necesita la seguridad afectiva que le aporta una figura de apego para explorar el mundo que le rodea, un niño o un adolescente precisan igualmente tener vínculos afectivos con amigos y familiares que les proporcionen la autoestima y seguridad en sí mismos imprescindibles para adaptarse de forma satisfactoria a su sociedad.

Algo análogo podemos argumentar en lo que respecta a las diferencias culturales, a las que también se hizo referencia en el apartado anterior. Mientras que el sueño y la alimentación son elementos básicos para la salud, las pautas de organización de uno y otra son diferentes, de acuerdo con el tipo de vida, el clima, etc., y, por supuesto, con los usos y costumbres culturales. Pero igualmente podríamos argumentar en lo referente a la educación: todos los niños, niñas y adolescentes necesitan tener el máximo de instrucción formal e informal para poder conseguir una integración eficaz en su medio, en su cultura.

2.1. Primera infancia

Las semanas anteriores al parto, el propio momento del parto y los primeros días de la vida de un recién nacido son periodos cruciales en el desarrollo por lo que, para que esté bien tratado, es necesario que reciba el máximo de atención a sus *necesidades biológicas* por parte de los profesionales de la salud y de sus padres. Aunque no vamos a analizar aquí pormenorizadamente la evolución de la manifestación de esas necesidades durante la primera infancia (el lector interesado puede consultar los diferentes trabajos realizados por Hernández en 1993 y 1994; y Unicef en 1998), sí es necesario enfatizar la importancia de una adecuada protección de estas necesidades por parte de los adultos. Sin duda, para cubrir las necesidades biológicas en las primeras etapas de la vida se necesitan satisfactores especiales en lo que respecta a la alimentación, la

higiene, los cuidados médicos o el sueño (Tabla 2). Además, hay que tener en cuenta que éstos cambian de forma muy rápida durante este periodo de la vida. Así, por ejemplo, un niño de aproximadamente un año de edad necesita cubrir sus necesidades de forma muy diferente a un bebé de dos o tres meses que precisa ya una alimentación variada, realiza una notable actividad física duerme considerablemente menos, etc.

La enorme protección que debe tener el bebé humano para sobrevivir, por lo prolongado de su inmadurez, puede llevarnos a pensar que se trata de un ser pasivo necesitado solamente de esa protección a la que se acaba de aludir. Sin embargo, las investigaciones psicológicas llevadas a cabo en los últimos años nos permiten afirmar con claridad que los niños, desde que nacen tienden a construir su *autonomía*, son sujetos activos, que tienen un importante papel en su propio desarrollo y que, en consecuencia, participan de forma activa en las relaciones con los adultos (Ochaíta & Espinosa, 1997). Como ha señalado Delval en 1994, desde los primeros días de la vida, los bebés disponen de sistemas para actuar, sistemas para transmitir información y sistemas para recibir la información.

Los *sistemas para actuar* son inicialmente de carácter reflejo. Entre ellos hay que destacar los de succión y de prensión, que además de proporcionar al niño mecanismos eficaces para la satisfacción de sus necesidades biológicas, le permiten también tener contacto directo con sus familiares más allegados. Los *sistemas para transmitir información* —el llanto y las expresiones faciales— son también inicialmente de carácter reflejo. Pero dado que inmediatamente son interpretados por los adultos como una manifestación de los estados emocionales del niño (enfado, pena, alegría, etc.) y que éstos responden de forma contingente a las llamadas de los niños, pronto tendrán un carácter realmente social, lo que permitirá a los bebés iniciar la interacción con los cuidadores.

Los recién nacidos tienen ya funcionales sus distintos sistemas sensoriales, esto es, los *sistemas para recibir la información*, lo que significa que ven, oyen, y tienen sensaciones táctiles, olfativas y gustativas. Pero además prestan especial atención a los estímulos provenientes de las personas: prefieren mirar estímulos parecidos a las caras humanas, escuchar sonidos semejantes a las voces, especialmente las femeninas y prefieren el olor a la leche materna, que distinguen muy pronto. Todo parece indicar, por tanto, que desde el nacimiento, los be-

bés humanos son activos buscadores de estímulos sociales Mehler y Dupoux (1990).

Pero ninguna de estas capacidades de interacción en las que los bebés humanos reflejan desde el comienzo de sus vidas la necesidad de construir progresivamente su autonomía, tendrían sentido si no fueran atendidas de forma especial por sus familiares más directos (Kaye, 1982). Es necesario señalar que los adultos de nuestra especie también tienen unas preferencias claras por los niños pequeños y lo demuestran con diversas conductas. Por ejemplo, se sitúan a la distancia adecuada para ser vistos por el bebé (alrededor de 20 cm.), mantienen turnos de miradas con éste, vocalizaciones y balanceos que se parecen enormemente a los empleados en las conversaciones, e interpretan su llanto y sus expresiones faciales, atribuyéndoles expresiones emocionales e intencionalidad.

Todas estas interacciones que se producen durante el primer año de la vida del niño van a satisfacer sus *necesidades psicológicas y sociales*. La madre, pero también el padre y el resto de los adultos que interactúan a diario con el niño le proporcionan afecto y cariño, interacción y comunicación. En suma, le permiten ir construyendo su autonomía de forma activa con el apoyo y afecto que le proporcionan. Es así como gracias a la interacción que se produce entre el bebé y su madre y/o padre, hacia los 6 u 8 meses va a formar el vínculo o vínculos que llamamos *apego* (Bowlby, 1969, 1979 y 1980). Se trata de un vínculo afectivo muy fuerte para ambos miembros de la pareja, que constituye para el niño una necesidad importantísima, tanto como la alimentación o la higiene, y que le permite estar afectivamente seguro —y en consecuencia explorar el resto del mundo físico y social.

Las investigaciones que descubrieron la importancia del apego, realizadas en el mundo occidental entre los años 50 y 70, llevaron a los autores a afirmar que el vínculo sólo se desarrollaba con una única persona, la madre, por razones de tipo biológico. Sin embargo, en la actualidad, autores como Lamb (1976 y 1987), Parke, (1981) y Parke y Buriel (1998), permiten concluir sin ningún género de dudas que lo que el niño necesita es ser querido y protegido por algún adulto o adultos cercanos que le proporcionen cariño y seguridad. Por tanto, se puede afirmar que si bien durante años, en nuestra cultura, la madre ha sido casi siempre la figura principal de apego es posible que sea otra persona —el padre, la abuela, la cuidadora, etc.— la que cumpla este papel. Pero además hoy sabemos que el niño puede

tener (y de hecho casi siempre tiene) más de una figura de apego, lo que resulta claramente positivo para la satisfacción de sus necesidades afectivas.

Este es uno de los ejemplos más claros que nos permiten explicar la forma en que es posible compaginar la defensa de la existencia de unas necesidades básicas y universales para todos los miembros de la especie humana, con las obvias diferencias que generan los contextos culturales y microculturales. Todos los niños y niñas necesitan tener una o varias figuras de apego que les proporcionen afecto y seguridad (Shweder, Goodnow, Hatano, Le Vine, Markus & Miller, 1998). Esto se pone claramente de manifiesto en los efectos que tienen la privación afectiva y el maltrato en el desarrollo infantil. Sin embargo la o las personas que cumplan ese papel de figuras de apego dependen de los usos y costumbres culturales.

Así pues, el establecimiento de vínculos afectivos es uno de los requisitos básicos para que el niño pueda ir construyendo su autonomía y pueda manifestar su necesidad de *comunicación* con las personas y de acción sobre los objetos. La actividad principal del niño durante los primeros cinco meses de su vida es la interacción y la comunicación no verbal con el adulto. Como se dijo en las páginas anteriores, desde las primeras etapas de la vida los niños disponen de mecanismos suficientes para llevar a cabo esta interacción y tienen un interés prioritario hacia las personas. Así desarrollan pautas de interacción y de juego no verbales que son precursoras del lenguaje posterior. A partir de los 5 ó 6 meses, gracias al creciente desarrollo postural y motor que permite a los niños permanecer sentados y alcanzar con precisión los objetos, comienzan a mostrar un interés considerable por los objetos físicos, con los que llevan a cabo numerosos ejercicios y juegos, todo ello, por supuesto sin perder el interés prioritario por las personas (Trevarthen, 1997).

Por último, al final del primer año, los niños van a integrar los objetos y las personas en unas conversaciones no verbales o "protoconversaciones", que resultan absolutamente imprescindibles para el desarrollo de la función simbólica y, por supuesto, del lenguaje. Los niños necesitan comunicarse con sus familiares, si bien de forma no lingüística, sobre los objetos que tienen presentes. Estas protoconversaciones son la base del lenguaje oral posterior que suele iniciarse en el segundo año de vida y que junto con el juego simbólico, son necesidades absolutamente prioritarias para los niños de todas las culturas (Ochaíta, 1993).

Tabla 2
Manifestación de las necesidades básicas en la primera infancia (0 - 2/3 años)

	Salud Física	Autonomía
Necesidades biológicas	Necesidades sexuales	Necesidades psicológicas y sociales
Protección: especialmente en los periodos prenatal y perinatal. Seguimiento médico especializado.	Exploración corporal: descubrimiento del propio cuerpo y de los órganos sexuales.	Interacción y comunicación no verbal niño-adulto.
Alimentación adecuada: lactancia materna e introducción posterior y guiada de otros alimentos.	Posibilidad de autoestimulación (en algunos niños/as)	Formación de vínculo o vínculos de apego.
Sueño: en mucha mayor medida que los adultos.	Protección de riesgos.	Interacción y comunicación no verbal y verbal niño-objeto-adulto.
Higiene adecuada.		Juego con objetos
Vivienda adecuada		Juego simbólico
Actividad adecuada y ejercicio físico (juego de ejercicio)		

Finalmente, tal como se muestra en el Tabla 2, hay también que hacer hincapié en las *necesidades sexuales* de los niños en la primera infancia. Y ello porque los padres y educadores no pueden obviar la existencia de diferentes etapas en el desarrollo de la sexualidad infantil. Como ha puesto de manifiesto Félix López, en sus magníficos trabajos sobre la sexualidad infantil (López, 1995a y b, 1997 y 1999), la fisiología del placer sexual está preparada desde las primeras etapas de la vida, por lo que es frecuente y absolutamente normal que algunos niños y niñas, lleven a cabo conductas de conocimiento del propio cuerpo y de autoestimulación, sin que los adultos deban alarmarse por ello. Por otra parte, es también necesario proteger a los niños desde estas

primeras etapas, de cualquier tipo de abuso sexual que pudiera cometerse contra ellos y que violan las necesidades sexuales infantiles.

2.2. El periodo preoperatorio: Desarrollo de la función simbólica (2/3 - 6 años)

Tal como puede verse en el Tabla 3, el niño en este periodo continúa manifestando sus *necesidades biológicas*. Sin embargo, como informa Hernández (1994), no se trata ésta de una etapa crítica en el desarrollo biológico del ser humano. Quizás habría que destacar la importancia que tiene en este periodo la educación para que el niño vaya asumiendo progresivamente los hábitos relacionados con éstas necesidades: comer sólo, ir aprendiendo a asumir su propia higiene, hábitos de sueño ordenado, etc.

Por lo que se refiere a las *necesidades sexuales*, y dado que la mayoría de niños y niñas comienzan a asistir a la escuela infantil en este periodo de la vida, es necesario hacer hincapié en la conveniencia de comenzar los programas de información sexual. Estos programas, dirigidos conjuntamente a padres, educadores y niños, han de estar enfocados primordialmente al conocimiento positivo de la sexualidad, para desde este enfoque, prevenir los abusos sexuales (López, 1995; Del Campo & López, 1997). Tal como puede leerse en el Tabla 3, los adultos deben tener información adecuada sobre las características de este periodo de la sexualidad infantil para que los niños puedan recibir de ellos la información que necesiten. Por otra parte, es necesario también destacar que en este periodo de la vida, los niños están construyendo su identidad sexual, es decir, están aprendiendo a saber que ellos mismos (y los demás) son chicos o chicas desde el punto de vista biológico, independientemente de los atributos de género que les acompañen. Por ello es necesario respetar al máximo la construcción de esta identidad, y que padres y educadores comprendan que, en este periodo a muchos niños y niñas les resulta necesario, a veces, comportarse de forma muy estereotipada antes de entender que la identidad sexual nada tiene que ver con la forma de vestirse, los juegos, etc. Todo esto se relaciona estrechamente con la lógica preoperatoria a la que se aludirá un poco más adelante.

Pasemos ahora a analizar brevemente la forma en que hemos de tratar a los niños, la forma en que se han de respetar sus *necesidades psicológicas y sociales* para que puedan ir siendo cada vez más autónomos. En el período comprendido entre los 2/3 y los 6 años de edad, los niños siguen necesitando afecto y protección por parte de sus figuras de apego, de sus

familiares más próximos. Tener una familia que proporcione afecto y seguridad sigue siendo un factor indispensable para el desarrollo infantil, aunque, indudablemente, existen muchos modelos de familias que dependen, en gran medida, de la cultura o microcultura en que el niño crezca (Rodrigo & Palacios, 1998). En cualquier modelo de familia, los niños van necesitando una mayor participación a lo largo de este periodo y lo manifiestan de forma muy activa. Como ha señalado Dunn (1988), ya desde la edad de dos años intentan participar activamente en las decisiones que tienen que ver con sus rutinas diarias. Así se oponen sistemáticamente a los requerimientos de sus padres o educadores, cuando tratan de imponerles hábitos de higiene, orden, etc. estos, especialmente las madres y los padres, suelen interpretar este tipo de conductas como un intento constante de "fastidiar" y a menudo les hacen perder los nervios". Sin embargo, los niños necesitan actuar así, por una parte para construir su propia identidad, pero también para su propio desarrollo moral ya que sólo intentando transgredir las normas impuestas por los adultos podrán aprender la obligatoriedad y estabilidad de las mismas. Esto no significa, por supuesto,

Tabla 3
Manifestación de las necesidades básicas en el periodo preoperatorio (2/3 - 6 años)

	Salud Física	Autonomía
Necesidades biológicas	Necesidades sexuales	Necesidades psicológicas y sociales
Alimentación variada	Construcción de la identidad sexual	Vínculos afectivos familiares y participación
Sueño ordenado	Información adecuada	Aprendizaje de normas y reglas de forma activa
Higiene	Curiosidad	Comprensión de su peculiar forma de pensar
Vivienda	Imitación	Interacción y comunicación
Ejercicio físico	Autoestimulación	Relaciones entre iguales
Actividades al aire libre	Protección	Juegos: simbólico y de ejercicio

que los y las preescolares deban imponer sus normas, sino que los tienen derecho a intentarlo y a ser comprendidos en esos intentos. Tienen también la necesidad —y el derecho— de que se las normas sean coherentes y estables y que les sean explicadas de forma adecuada para su edad, lo que incidirá positivamente en su desarrollo y aprendizaje moral.

Es importante también señalar que los niños preescolares tienen una forma muy peculiar de pensar, una lógica bastante diferente de la de los adultos. Incluso después de los 3 ó 4 años, cuando ya tienen un lenguaje bastante elaborado —tanto en expresión como en comprensión— su forma de entender la realidad tanto física como social es prototípica (ver, por ejemplo, Delval, 1994). No nos vamos a extender aquí en las características del pensamiento de este periodo del desarrollo, solamente quisiéramos señalar la necesidad de que los adultos comprendamos la lógica infantil. Así, por ejemplo, para un niño de 3 ó 4 años, una chocolatina no tiene la misma cantidad de chocolate cuando se le rompe que cuando permanece entera o un disfraz determinado puede cambiar la identidad de quien se lo pone.

En este periodo del desarrollo los niños y niñas ya necesitan ampliar su círculo de interacción y de relaciones sociales. Independientemente de la cultura en que el niño se desarrolle y de si asiste o no a la escuela infantil, el niño necesita ya relacionarse con sus iguales, jugar con ellos y aprender a conocerlos y a interpretar sus estados psicológicos y mentales. Esto adquiere especial relevancia en el mundo occidental, especialmente en las grandes ciudades donde por una parte la baja natalidad hace que muchos niños y niñas no tengan hermanos y, por otra, existen pocos espacios para que puedan salir a jugar con los amigos (Ochaíta, 1997).

Todos conocemos que una de las manifestaciones más claras de las necesidades biológicas y psicológicas de los niños es el juego. Mediante el juego de ejercicio satisfacen especialmente las primeras. Pero hay que destacar cómo en este periodo el juego de ficción o juego simbólico adquiere una importancia fundamental para el desarrollo psicológico y social del ser humano. Se trata de una actividad que, como el lenguaje, es doblemente social. Mediante ella, los niños aprenden a crear símbolos y a compartirlos con sus compañeros, pero además, aprenden de forma lúdica los usos y costumbres de su propia cultura. Por último, no podemos olvidar que el lenguaje y la comunicación con los adultos y con los iguales, sigue siendo de una importancia prioritaria en este periodo del desarrollo.

2.3. *El periodo de las operaciones concretas o educación primaria (6 - 11/12 años)*

La etapa comprendida entre los 6 y los 11/12 años de edad no es tampoco crítica desde el punto de vista de las *necesidades biológicas*. Como puede verse en el Tabla 4, los satisfactores de esas necesidades son prácticamente los mismos de los que hemos hablado en el periodo anterior, aunque los niños y niñas deben ya haber adquirido sus propios hábitos de limpieza e higiene. Es importante destacar la importancia que sigue teniendo para el óptimo desarrollo de niños y niñas las actividades al aire libre y el ejercicio físico. Y ello porque en muchas sociedades desarrolladas, sobre todo en las grandes ciudades, nuestros escolares pueden estar demasiado cargados de actividades escolares formales que les dejen poco tiempo para el deporte y el ocio, lo que puede convertirse en un nuevo y sofisticado tipo de maltrato infantil.

Por lo que se refiere a las *necesidades sexuales*, hay que destacar de nuevo la importancia de los programas de educación sexual dirigidos hacia los niños, para que adquieran los conocimientos positivos sobre su sexualidad y sobre la de los demás y puedan, desde este conocimiento prevenir posibles abusos. Igualmente se trata de formar a padres y profesores, en programas coordinados, para respetar y comprender la sexualidad de sus hijos e hijas, e informarles en lo que sea necesario. Como se analizará en el apartado siguiente, esta información se hace absolutamente imprescindible ya en los últimos cursos de primaria, momento en el que la manifestación de las necesidades sexuales empieza a cambiar. Por otra parte es en esta etapa del desarrollo cuando se hacen más frecuentes los casos de abusos sexuales, tanto con las niñas como con los niños.

Pasemos ahora a las *necesidades psicológicas y sociales*. Indudablemente, en el periodo que se está analizando, la necesidad prioritaria de los niños ha de ser el aprendizaje de las actividades necesarias para integrarse de forma satisfactoria en su sociedad y, en consecuencia para conseguir desarrollar su *autonomía*. Actualmente, la gran cantidad de contenidos que forman parte de la cultura humana hace necesario que esos aprendizajes se realicen en el contexto escolar. Así podemos afirmar, como lo hacían Doyal y Gough en 1992, que la educación formal es absolutamente imprescindible en la actualidad para que los individuos puedan llegar a satisfacer su necesidad de autonomía ya que sólo el conocimiento permite tomar decisiones autónomas y li-

bres. Esto no significa que los contenidos escolares deban ser idénticos y rígidos, independientemente de las características del niño y de las peculiaridades de sus contextos de desarrollo. Sin duda, una escuela que eduque para la libertad y para la igualdad de oportunidades ha de respetar las diferencias individuales y culturales de los alumnos. Lo que sí es necesario afirmar es que la educación formal es una necesidad básica y un derecho inalienable para los niños de todos los lugares y culturas, tal como se refleja en los artículos 28 y 29 de la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (Ochaíta & Espinosa, 1998).

Tabla 4
Manifestación de las necesidades básicas en la etapa de las operaciones concretas (6-11/12 años)

	Salud Física	Autonomía
	Necesidades biológicas	Necesidades sexuales
		Necesidades psicológicas y sociales
Alimentación variada	Información adecuada	Educación escolar
Sueño ordenado	Conocimiento del propio cuerpo y de su desarrollo	Vínculos afectivos familiares
Higiene	Curiosidad	Participación familiar y escolar
Vivienda	Imitación	Relaciones con iguales
Ejercicio físico	Autoestimulación	Ocio y tiempo libre
Actividades al aire libre	Protección de riesgos	Aprendizaje de reglas y normas en los juegos

Como sabe el lector, a partir de los seis o siete años, los niños adquieren unas competencias cognitivas –el llamado por Piaget “pensamiento lógico concreto”– que les van a permitir una mayor comprensión del mundo que les rodea. Los niños tienen ya un pensamiento más parecido al de los adultos que al de los preescolares y eso les permite ser mejor comprendidos por los primeros. Esas capacidades les llevan a tener una creciente necesidad de comunicarse, expresar sus opiniones y participar

de forma activa en la vida familiar y escolar. Por lo que se refiere al primero de los contextos citados, es indudable que niños y niñas siguen teniendo en este periodo la necesidad de tener una familia que les proporcione seguridad y afecto, aunque las relaciones con los padres no sean tan estrechas como en los periodos anteriores. La familia ha de proporcionar al niño la posibilidad de aprender a participar en la toma de decisiones que le incumban utilizando estilos educativos que los psicólogos y educadores llamamos “inductivos de apoyo”. Se trata de formas educativas que no son excesivamente autoritarias ni indulgentes, sino que combinan ciertas dosis de exigencia o guía, con el afecto y la discusión verbal de los problemas.

Algo similar sucede en el contexto escolar. La escuela debe propiciar la construcción activa del conocimiento por parte de los niños, no se trata sólo de memorizar contenidos sino de integrarlos realmente en esquemas cognitivos. Debe también propiciar la participación y el aprendizaje de hábitos democráticos de convivencia. Y esto no sólo de manera formal, con la existencia de los alumnos en los consejos escolares, sino con el respeto por sus ideas y propiciando el aprendizaje de la toma de decisiones colectivas (Ochaíta & Espinosa, 1998).

En la etapa que estamos analizando los niños y niñas tienen una necesidad creciente de relacionarse con sus iguales y de ir explorando el mundo que les rodea, de ir saliendo del entorno doméstico. Por tanto, necesitan espacios, tanto interiores como exteriores, que les permitan el juego y las relaciones con los amigos. Los padres y madres han de comprender que sus hijos han de empezar poco a poco a desplazarse solos –o con sus amigos– primero por los entornos más próximos, para ir conociendo el espacio que les rodea.

Para terminar, es necesario señalar la importancia que sigue teniendo el juego para los niños y niñas, éstos continúan realizando deportes y juegos de ejercicio necesarios para su óptima salud física. Los juegos simbólicos disminuyen y llegan a desaparecer en este periodo para ser sustituidos por los llamados *juegos de reglas*. La base de estos juegos, muchos de los cuales también implican ejercicio físico, es que los jugadores comprendan las reglas del juego, su arbitrariedad, y que se pongan de acuerdo sobre ellas. Ya Piaget puso de manifiesto, en 1932, la importancia que tiene este tipo de juegos para el desarrollo moral de los niños, niñas y adolescentes. Aunque no podemos extendernos aquí sobre el tema (el lector interesado puede consultar la obra de Piaget

o los manuales de Delval, 1994, o Linaza & Maldonado, 1987) es importante señalar que se trata de un aprendizaje necesario para la democracia. En estos juegos los participantes han de ponerse de acuerdo sobre qué tipo de reglas utilizar, entender la esencia de la regla y comprender lo que es, en suma, la esencia de las normas democráticas: pueden cambiarse o modificarse si la mayoría de los implicados están de acuerdo.

2.4. La adolescencia

La adolescencia es un concepto históricamente reciente asociado al largo periodo de aprendizaje que actualmente se precisa en nuestras sociedades para incorporarse al trabajo productivo (Moreno & Del Barrio, 2000). Eso hace que exista un gran desfase temporal entre los cambios físicos y psicológicos que se producen y la incorporación del joven a la vida independiente. En otras culturas, como la de los Samoa, estudiada por Margaret Mead, 1928, estos cambios coinciden con los ritos de iniciación y con la incorporación a la vida adulta, sin que aparentemente se produzcan problemas. Pero también en la actualidad, en los países en desarrollo y en las clases sociales más desfavorecidas, los problemas de los y las adolescentes son muy diferentes a los de los países occidentales. Por ello resulta especialmente complejo proponer una manifestación de las necesidades humanas básicas en este periodo, que sea realmente independiente del contexto histórico y cultural.

La pubertad y los primeros años de la adolescencia se convierten en un nuevo período crítico en el que las *necesidades biológicas* de chicos y chicas han de ser cuidadas especialmente (Hernández, 1993). En este periodo de la vida se produce un crecimiento físico muy acelerado que sólo es comparable con el del primer año. Además la estructura corporal de niños y niñas cambia notablemente en poco tiempo por la influencia hormonal para convertirse respectivamente en hombres y mujeres con una capacidad sexual semejante a la de los adultos. Estas rápidas transformaciones biológicas dan lugar a una serie de manifestaciones psicológicas a las que se aludirá a continuación, pero antes es necesario señalar que los adultos –padres, madres y educadores, pero también los medios de comunicación y los responsables de las políticas sanitarias y sociales– debemos prestar especial atención a estas necesidades biológicas. No se trata de un asunto fácil ya que los y las adolescentes son especialmente reacios a admitir los consejos de sus mayores.

Problemas como el alcoholismo, otras toxicomanías, y enfermedades desgraciadamente tan actua-

les como la anorexia y la bulimia son especialmente destacables en nuestra cultura. Sin duda son tienen que ver con el comportamiento adolescente, pero su origen es claramente cultural, y derivan de hábitos de consumo y de modas, bastante ajenos al bienestar de los adolescentes (Morandé, 1995). Así mientras en los países en desarrollo muchos niños y niñas tienen desatendidas sus necesidades biológicas por escasez de recursos (mala alimentación, trabajo infantil peligroso), en los desarrollados se están descubriendo estas nuevas formas de maltrato cultural hacia la población adolescente que debemos analizar seriamente.

Tabla 5
Manifestación de las necesidades humanas en la adolescencia (12-18 años)

	Salud Física	Autonomía
	Necesidades biológicas	Necesidades sexuales Necesidades psicológicas y sociales
	Alimentación adecuada (prevención de anorexia y bulimia en occidente)	Información sobre sus corporales y sus nuevas capacidades Educación formal/informal adecuada a las necesidades y usos culturales
	Pautas regulares de sueño/ vigilia	Actitud erótica hacia la sexualidad Relaciones con amigos/as: grupos de adolescentes
	Higiene	Capacidad para relaciones coitales Relaciones afectivas y/o sexuales con pareja
	Vivienda	Prevención de embarazos Participación activa en la vida familiar, escolar y social
	Ejercicio físico	Prevención de enfermedades Elaboración de normas y reglas de forma activa
	Actividades al aire libre	Prevención de abusos Ocio y tiempo libre
	Prevención de adicciones (alcoholismo y toxicomanías)	Espacios adecuados para las relaciones con los amigos/as

Igualmente se trata de un periodo crítico en lo que a *necesidades sexuales* se refiere. Lo que los padres y educadores no podemos olvidar es que las capacidades sexuales de un adolescente son, desde el punto de vista biológico, iguales a las de un adulto. Hay, por tanto, que dejar de lado la visión negativa de la sexualidad y abordarla con actitudes positivas o erotofílicas. Sólo desde esta perspectiva se puede conseguir disfrutar del sexo y prevenir problemas como embarazos en adolescentes, enfermedades de transmisión sexual o abusos sexuales.

En este periodo del desarrollo las necesidades biológicas y sexuales están especialmente unidas a las psicológicas, a las que también hay que prestar una atención preferente. Son los cambios biológicos junto con el aumento de las capacidades cognitivas lo que hace a los y las adolescentes ser especialmente críticos con los diferentes contextos en que viven (Carretero, Palacios & Marchesi, 1985; Palacios, Marchesi & Coll, 1999). Pero es que además, como se ha dicho, la cultura occidental no ha resuelto el "rol" que ha de asignar a sus adolescentes y a sus jóvenes. Preparados biológica y cognitivamente para integrarse en la sociedad y ser autónomos siguen, sin embargo, dependiendo durante muchos años de sus padres. Se trata éste de un asunto sobre el que las sociedades desarrolladas deben reflexionar ya que, los problemas recientes que manifiestan los adolescentes nos lleva a pensar que, posiblemente no estemos atendiendo bien sus necesidades.

La *necesidad de autonomía* sigue siendo universal, aunque en esta etapa de la vida se manifieste de forma diferente en distintas culturas. Mientras que en ciertos contextos culturales, o en otros momentos históricos los y las adolescentes se incorporan o incorporaban rápida y fácilmente a la vida adulta (aunque se trate de una vida dura) siendo autónomos para satisfacer todas sus necesidades por sí mismos, la cultura occidental actual presenta un panorama bastante diferente. Hasta bastante después de cumplir los 18 años —edad en que la Convención sitúa el final de la niñez—, adolescentes y jóvenes se ven obligados a depender de sus padres para la satisfacción de las necesidades biológicas. Eso hace que les sea difícil poder actuar con una cierta autonomía y también, en gran medida, poder vivir una sexualidad satisfactoria.

Así pues resulta imprescindible que, también en nuestra cultura, los y las adolescentes puedan participar de forma activa y negociada con los adultos, y también con sus iguales en las distintas cuestiones que les afecten. Esto no significa que no deban te-

ner límites, por el contrario la resolución de conflictos negociada y pactada es necesaria también para el aprendizaje de los hábitos democráticos, para la participación en la elaboración de normas y para la consecuente construcción activa de una moral autónoma.

Tal como se desprende del Tabla 5, los y las adolescentes en las edades comprendidas entre los 12 y los 18 años siguen necesitando el máximo de instrucción, a ser posible formal, que les permita integrarse de forma libre en su sociedad. Es posible que en los países menos desarrollados y para ciertos niños y adolescentes de zonas desfavorecidas parezca una utopía el hablar de escolarización formal, cuando ni siquiera están cubiertas las necesidades biológicas. Sin embargo, y dado que sabemos que el conocimiento es imprescindible para la autonomía, debemos defender que en todos los lugares del mundo se intenten ampliar los niveles de escolarización obligatoria y gratuita, eso sí, adaptada a las necesidades y usos culturales.

En esta etapa de la vida el contexto de los iguales adquiere la mayor importancia para el individuo, desplazando al familiar y escolar. Por ello es imprescindible respetar y entender la importancia que tienen los y las amigas para los adolescentes. En relación con lo anterior, también es necesario que dispongan de tiempo y espacio para el ocio y el tiempo libre. El sistema de vida occidental, sobre todo en las grandes ciudades, también presenta importantes carencias a la hora de cubrir las necesidades de los muchachos y muchachas que necesitan desplazarse junto a sus amigos a lugares adecuados para practicar deportes, divertirse o, simplemente comunicarse entre sí.

Conclusiones

Las dificultades que las carencias mediambientales pueden ocasionar en el desarrollo-aprendizaje del ser humano son difíciles de definir y caracterizar y ello, por diversas e importantes razones. Tal como se desprende de la teoría de las necesidades infantiles y adolescentes y de la definición del maltrato infantil que hemos desarrollado en las páginas anteriores es importante hacer hincapié, para explicar el desarrollo infantil, en la teoría ecológica propuesta inicialmente por Bronfenbrenner en 1979 y reformulada varias veces por el autor (el lector interesado puede consultar la última versión de la teoría en Bronfenbrenner & Morris, 1997). La antigua polémica sobre la influencia de la herencia y el

ambiente en el desarrollo ha quedado ya desfasada de tal manera que en la actualidad, una vez admitida la importancia de los caracteres genéticos del individuo, se debe poner especial énfasis en el análisis detallado de eso que llamamos "medio ambiente". El desarrollo psicológico de una determinada persona es el resultado único e irreplicable de las transacciones (relaciones multidireccionales y multicausales) entre sus propias características personales biológicas y psicológicas y las de los contextos en que está inmersa, desde los más próximos -como la familia, la escuela o el grupo de amigos-, hasta otros más lejanos pero no menos importantes, como pueden ser los medios de comunicación, el sistema económico-social o las ideas y creencias imperantes en la cultura en que vive en un momento histórico en concreto.

Por tanto, para poder decir si un niño recibe buen o mal trato, si tiene o no sus necesidades cubiertas, hemos de analizar en profundidad los contextos o sistemas en que éste se desarrolla, así como las relaciones complejas que se producen entre ellos (Gracia & Musitu, 1993). Además, debemos tener en cuenta que esas relaciones se producen en un tiempo y en un espacio determinados y que, en consecuencia, están cambiando de forma continua. Solamente haciendo un análisis pormenorizado de los factores protectores y los factores de riesgo existentes en cada uno de los subsistemas en que se encuentra el niño podremos tener información acerca de la satisfacción de sus necesidades básicas, y lo que es más importante aún de las posibilidades reales de intervención en aquellos casos en los que dichas necesidades no se hallen adecuadamente satisfechas.

Referencias

- Adima, (1993). *Guía de actuación ante el maltrato y el abandono infantil*. Sevilla: Asociación Andaluza para la Defensa de la Infancia y la Prevención del Maltrato.
- Ariès (1960-1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Tauros.
- Besharov, D.J. (1981). Toward better research on child abuse and neglect: making definitional issues on explicit methodological concern. *Child Abuse and Neglect*, 5, 383-390.
- Bowlby, J. (1969). *El vínculo afectivo*. Buenos Aires: Paidós, 1976.
- Bowlby, J. (1973). *La separación afectiva*. Buenos Aires: Paidós, 1983.
- Bowlby, J. (1980). *La pérdida afectiva*. Buenos Aires: Paidós, 1986.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Madrid: Visor
- Bronfenbrenner, U. (1985). Contextos de crianza del niño. Problemas y perspectivas. *Infancia y Aprendizaje*, 29, 45-55.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. (1997). The ecology of developmental process. En W. Damon (Ed.), *Handbook of Child Psychology, Vol 1: Theoretical models of human development*. New York: Wiley & Sons.
- Carretero, M., Palacios, J. & Marchesi, A. (1985). *Psicología evolutiva, 3. Adolescencia, madurez y senectud*. Madrid: Alianza.
- Cole, M (1992). Context, maturity and the cultural constitution of development. En L. T. Winegar & J. Valsiner (Eds.), *Children's development within social context: Vol 2. Research and methodology*. Hillsdale, NJ. Erlbaum.
- Cole, M. (1999). *Psicología Cultural*. Madrid: Morata.
- Del Campo, A. & López, F. (1997). *Prevención de abusos sexuales a menores*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Deval, J. (1994). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI.
- Doyal, L. & Gough, I. (1992). *Teoría de las necesidades humanas*. Barcelona: Icaria-Fuhem.
- Dunn, J. (1988). *Los comienzos de la comprensión social*. Madrid: Nueva Visión.
- Espinosa, M.A. & Ochaíta, E. (1999). Dificultades en el desarrollo de origen social II: Definición, incidencia y tipos. En J.N. García Sánchez (Comp.), *Intervención psicopedagógica en los trastornos del desarrollo*. Madrid: Pirámide.
- Gobierno Español (1978). *Constitución Española*. Madrid: Cívitas, 1996.
- Gottlieb, G. (1992). *Individual development and evolution: The genesis of novel behavior*. New York: Oxford University Press.
- Gracia, E. & Musitu, G. (1993). *El maltrato infantil. Un análisis ecológico de los factores de riesgo*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- Hernández, M. (1993). *Alimentación infantil*. Madrid: Díaz de Santos, S.A.
- Hernández, M. (1994). *Pediatría*. Madrid: Díaz de Santos, S.A.
- Hierro, L. (1982). ¿Derechos humanos o necesidades humanas? Problemas de un concepto. *Sistema*, 46, 45-61.
- Jiménez, J., Moreno, M.C., Oliva, A., Palacios, J. & Saldaña, D. (1995). *El maltrato infantil en Andalucía*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Jiménez, J. Oliva, A. & Saldaña, D. (1996). *Maltrato y protección a la infancia en España*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- Kaye, K. (1982). *La vida mental y social del bebé. Cómo los padres crean personas*. Buenos Aires: Paidós.
- Kempe, C., Silverman, F., Steele, B., Droegmueller, W. & Silver, H. (1962). The battered child syndrome. *Journal of the American medical Association*, 181, 17-24.
- Lerner, R.M. (1986). *Concepts and theories of human development*. New York: Random House.
- Lerner, R.M. (1991). Changing organism-context relations as the basic process of development: A developmental-contextual perspective. *Developmental Psychology*, 27, 27-32.
- Lerner, R.M. (1996). Relative plasticity, integration, temporality and diversity in human development: A developmental-contextual perspective about theory, process and method. *Developmental Psychology*, 32, 781-786.
- Lerner, R.M. (1998). Theories of human development: Contemporary perspectives. En W. Damon & R. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology. Vol I*. New York: Wiley.
- Ley Orgánica, de 15 de Enero, de Protección Jurídica del Menor*, de Modificación Parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil. (1996). Madrid.
- Linaza, J. & Maldonado, (1987). *Los juegos y el deporte en el desarrollo psicológico del niño*. U. Barcelona: Anthropos.

- López, F. (1995a). *Necesidades de la infancia y protección infantil I y II*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- López, F. (1995b). *Protección de los abusos sexuales a menores y educación sexual*. Salamanca: Amarú.
- López, F. (1997). *Prevención de abusos sexuales a menores*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- López, F. (1999). El desarrollo de la sexualidad infantil. En F. López (Comp.), *La sexualidad infantil*. Salamanca: Amorrortu.
- Mac Cormick, N. (1976). Children's rights. A test-case for theories of rights. *Archives für Rechts und Sozial Philosophie*, 62, 305-317.
- Maslow, A.H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396.
- Mead, M. (1972). *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*. Barcelona: Laia. (Trabajo original publicado en 1928)
- Mehler, J. & Dupoux, E. (1990). *Nacer sabiendo*. Madrid: Alianza, 1992.
- Morandé, G. (1995). *Un peligro llamado anorexia*. Madrid: Temas de Hoy.
- Moreno, A. & Del Barrio, C. (2000). *La experiencia adolescente*. Buenos Aires: Aique.
- O.N.U. (1924). *Declaración de Ginebra. Asamblea General de Naciones Unidas*.
- O.N.U. (1989, 20 de Noviembre). Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño. Asamblea General de Naciones Unidas.
- O.N.U. (1959). *Declaración de los Derechos del Niño. Asamblea General de Naciones Unidas*.
- Ochaíta, E. (1993). Ceguera y desarrollo psicológico. En A. Rosa y E. Ochaíta (Comps.), *Psicología de la ceguera*. Madrid: Alianza.
- Ochaíta, E. (1997). La infancia como objeto de estudio. En UAM-Ministerio de Fomento, *Infancia urbana y vida cotidiana*. Madrid: Ministerio de Fomento.
- Ochaíta, E. (2000). *Proyecto docente e investigador en "Necesidades y derechos de la infancia y la adolescencia"*. Memoria de Cátedra inédita, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España.
- Ochaíta, E. & Espinosa, M.A. (1997). Children's participation in family and school life. A psychological and developmental approach. *The International Journal of Children's Rights*, 5(3), 279-297.
- Ochaíta, E. & Espinosa, M.A. (1998). Children's rights and education: A psychological and developmental approach. In Jaffé, Ph (Ed.), *Challenging mentalities. Implementing the United Nations Convention on the Rights of the Child*. Ghent: University of Ghent.
- Ochaíta, E. & Espinosa, M.A. (1999). Dificultades en el desarrollo de origen social. Prevención e intervención en los casos de maltrato infantil. En J. N. García Sánchez (Comp.), *Intervención psicopedagógica en trastornos del desarrollo*. Madrid: Pirámide.
- Overton, W. (1998). Developmental psychology: Philosophy, concepts and methodology. En W. Damon & R. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology. Vol I*. New York: Wiley.
- Palacios, J., Marchesi, A. & Coll, C. (1999). *Desarrollo psicológico y educación: Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza.
- Parke, R. (1981). *El papel del padre*. Madrid: Morata.
- Parke, R. & Buriel, R. (1998). Socialization in the family: Ethnic and ecological perspectives. En W. Damon & R. Lerner, (Eds.), *Handbook of Child Psychology. Vol. II*. New York: Wiley.
- Piaget, J. (1972). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella. (Trabajo original publicado en 1932)
- Rodrigo, M.J. & Palacios, J. (1998). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza.
- Rousseau, J.J. (1980). *Emilio o de la educación*. Madrid: Edaf. (Trabajo original publicado en 1762).
- Shweder, R., Goodnow, J., Hatano, G., Le Vine, R., Markus, H. & Miller, P. (1998). The cultural psychology of development: One mind, many mentalities. En W. Damon & R. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology. Vol. I*. New York: Wiley.
- Tobach, E. (1981). Evolutionary aspects of the activity of the organism and its development. En R. Lerner & N.A. Busch-Rossnagel (Eds.), *Individuals as producers of their development: A life-span perspective*. New York: Academic Press.
- Tobach, E. & Schneirla, T.C. (1968). The biopsychology of social behavior of animals. En R.E. Cooke & S. Levine (Eds.), *Biologic basis os pediatric practice*. New York: MacGraw-Hill.
- Trevarthen, C. (1997). Descriptive analyses of infant communicative behavior. En H.R. Schaffer (Ed.), *Studies in mother-infant interaction*. London: Academic Press.
- Unicef (1998). *Estado mundial de la infancia: Nutrición*. New York: Unicef.
- Verhellem, E. (1992). *Convention on the Rights of the Child*. Leuven: Verhellem and Garant.
- Verhellem, E. & Spiesschaert, F. (Eds.). (1994). *Children Rights: Monitoring Issues*. Gent: Mys & Breesch.

