

Concepción Aroca
Camilo Miró
M^a Carmen Bellver

Los problemas de violencia en los adolescentes. ¿Incapacidad educativa de los progenitores?

Resumen

Es una realidad innegable que cada vez aparece más información en los medios de comunicación y en la producción científica que nos advierte de un incremento de la violencia y de falta de valores entre los jóvenes, sin lograr comprender qué sucede con ellos o, si bien, estamos ante una generación de madres y padres incompetentes para educar en una sociedad tildada de deshumanizada, tecnológica y global. Por ello, el objetivo de este artículo es partir de interrogantes y buscar explicaciones en estudios del espectro científico acerca del grado o tipo de influencia que ejercen los progenitores, desde sus estilos educativos, en el desarrollo prosocial *versus* antisocial de su progenie, contemplando variables biológicas, psicológicas y educativas que puedan darnos nuevas respuestas.

Palabras clave:

Estilo educativo parental, Socialización, Ajuste emocional, Disciplina, Ajuste psicosocial

Els problemes de violència en els adolescents. Incapacitat educativa dels progenitors?

És una realitat innegable que cada vegada apareix més informació als mitjans de comunicació i a la producció científica que ens adverteix que hi ha un increment de violència i de manca de valors entre els joves, sense aconseguir entendre què passa amb aquests joves o, si bé, ens trobem davant d'una generació de mares i pares incompetents per a educar en una societat tildada de deshumanitzada, tecnològica i global. Per això, l'objectiu d'aquest article és partir d'interrogants i cercar explicacions en estudis de l'espectre científic sobre el grau o tipus d'influència que exerceixen els progenitors, des dels seus estils educatius, en el desenvolupament prosocial versus antisocial de la seva progènie, contemplant variables biològiques, psicològiques i educatives que puguin donar-nos noves respostes.

Paraules clau:

Estil educatiu parental, Socialització, Ajustament emocional, Disciplina, Ajustament psicosocial

The Problems of Violence in Adolescents. Inability of the parents to transmit values?

It is an undeniable fact that there is an increasing amount of information in the media and in scientific publications warning of a rise in levels of violence and an absence of values among young people, accompanied by a lack of understanding of what is happening with these youngsters or whether we dealing with a generation of parents who are incapable of bringing up their children in a society that can be described as dehumanized, technological and global. In light of this, the aim of this article is to seek explanations, on the basis of pertinent questions, in a wide range of scientific studies about the kind and amount of influence exercised by parents through their styles of parenting in the prosocial rather than antisocial development of their children, taking into consideration a range of biological, psychology and educational variables that may provide us with new ways of responding.

Keywords:

Style of parenting, Socialization, Emotional adjustment, Discipline, Psychosocial adjustment

Cómo citar este artículo:

Aroca, C.; Bellver, M. C.; Miró, C. (2013).

“Los problemas de violencia en los adolescentes. ¿Incapacidad educativa de los progenitores?”

Educación social. Revista de Intervención Socioeducativa, 53, p.121-136

- ▲ Hablar de la educación de las hijas e hijos nos lleva tácitamente a la familia. Ahora bien, ¿a educar, se aprende? Tal vez, *saber educar* sea un arte y una vocación, como afirma Marques (2007), pero seguro que como “saber” no puede estar exento de transformación, información e intencionalidad. Porque es un hecho que nuestra sociedad, desde donde y para la que la familia educa y socializa a los hijos, ha cambiado de manera vertiginosa en apenas diecisiete años. De hecho, hace apenas dos décadas, en nuestros barrios de ciudad o pueblos, estaban activadas las redes de apoyo social a la familia (vecinos) supervisando la conducta de los pequeños y adolescentes, pudiendo llegar a disuadirlos de comportamientos antisociales. Así también, los progenitores sabían con quién se relacionaba su hijo, pero con las redes sociales, como Facebook, Twitter o Twenty ya no les es posible. Del mismo modo, las madres y padres podían controlar parte de la información que recibían o veían sus hijos, pero ahora existen miles de páginas web desde las que pueden aprender a cómo ser “buenos anoréxicos”, a cómo suicidarse en grupo, incluso, pueden ser víctimas de chantajes o de cyberacoso de cualquier tipo, y todo ello sin que los progenitores lo sospechen. Así, actualmente, muchos púberes y adolescentes “siguen la moda” del individualismo y el hedonismo imperantes, la anorexia, la ingesta desmedida de alcohol para divertirse, la última moda en vandalismo urbano (prender fuego a coches nuevos y caros, para saber cuál tarda más en calcinarse), el consumo de drogas de diseño, o cómo ser un cyberacosador/a anónimo.

Ante dichas conductas de los adolescentes pensamos que tienen progenitores negligentes o incompetentes para ejercer su función educadora y socializadora. Porque, de no ser así, se nos plantean muchas dudas: ¿es que ya no basta sólo con la familia para educar y socializar a los hijos? ¿Cómo está influyendo la sociedad, como contexto cognitivo y existencial, para neutralizar algunas de las transmisiones educativas y de valores familiares? ¿Es que hay menos autoridad y presencia parental para contrarrestar tantas influencias sociales adversas? ¿Por qué algunos expertos han demonizado la disciplina o los estilos educativos restrictivos y con autoridad?

Intentemos responder, aunque sea parcialmente, a estas preguntas.

La familia en el siglo XXI y sus retos ante la socialización y la educación de su progenie

En diversos medios de comunicación es bastante frecuente encontrar mensajes y afirmaciones que consideran a los progenitores, si no los únicos responsables del comportamiento de sus hijos, sí los principales culpables de que consuman droga, que presenten problemas académico-escolares o con la justicia. Incluso en España, en 2003, hubo una campaña de prevención de la droga en adolescentes, cuyo eslogan decía: “La educación lo es todo”, de un claro determinismo ambiental. Pero, sea como sea, es un hecho irrefutable que cada vez son más los adolescentes que presentan problemas graves de comportamiento desde muy temprana edad, incluso, que sobrepasan lo permitido por la ley.

Sin embargo, como consecuencia de esta realidad, los expertos en el tema no han llegado a concluir por qué ahora la familia parece no bastar para educar, por ejemplo, en el control de la ira, en el desarrollo de valores y actitudes, en la responsabilidad y el esfuerzo, en el autocontrol, en habilidades de relación interpersonal y en civismo. ¿En qué está fallando la familia? ¿Qué deben saber los progenitores para utilizar un estilo educativo determinado y así lograr un adecuado ajuste psicológico, social y emocional del hijo? El discurso utilizado durante las décadas de los sesenta y setenta en la literatura especializada (Baumrind, 1971; Becker, 1964; Kellerhalls y Montandon, 1977; Hoffman 1970) se dirigía a intentar comprender lo que sucedía en el contexto familiar, y las consecuencias de determinados estilos educativos parentales en el desarrollo conductual de los hijos e hijas, estableciéndose que el estilo democrático era el más óptimo para un adecuado desarrollo integral del hijo/a.

En la década de los ochenta y noventa se plantea la interacción o bidireccionalidad entre hijos y progenitores. Así, los primeros podían provocar un estilo educativo u otro, no centrando la atención, exclusivamente, en las madres y/o padres como los responsables únicos del comportamiento de los hijos (Ceballos y Rodrigo, 1998; Lamborn, Mounts, Steinberg y Dornbusch, 1991; Maccoby y Martin, 1983). Es lo que Holden (1997) vino a llamar *efectos del niño*. Idea que hizo tambalear, por ejemplo, teorías como la del aprendizaje social, porque este enfoque partía de la premisa de que el bebé nacía neutro (en blanco) y era el ambiente quien le depravaba.

No obstante, la bidireccionalidad no lograba dar respuesta a otras realidades en la socialización de los niños y adolescentes en preguntas como ¿qué sucede con los hijos que han sido educados y socializados en una familia determinada y su comportamiento es opuesto al referido durante décadas en las investigaciones? Por ejemplo, ante progenitores negligentes/ausentes/

¿Qué deben saber los progenitores para utilizar un estilo educativo determinado y así lograr un adecuado ajuste psicológico, social y emocional del hijo?

permisivos aparecen hijos prosociales; pero también hijos que maltratan a sus progenitores¹ (sin sufrir enfermedades mentales), y han sido socializados con un estilo democrático, con afecto y dentro de un ambiente cordial. Ante estos casos debemos adoptar una conclusión, si bien ponderada, alegando que los progenitores no son los únicos que ejercen su influencia en el desarrollo integral de sus hijos. Debemos contemplar tanto variables como el temperamento², el miedo, el remordimiento y el sentimiento de culpa, como el carácter psicobiosocial y educativo del sistema familiar.

Factores de riesgo *versus* protección que influyen en la socialización y en el desarrollo de conductas prosociales de los hijos e hijas

La familia es el primer agente educativo que interviene en el desarrollo o limitación del aprendizaje de conductas violentas o desadaptativas de los hijos en los primeros años de su vida (Schneider, Cavell y Hugnes, 2006). Asimismo, y centrándonos en la conducta violenta, encontramos que su aprendizaje y mantenimiento es pluricausal, y que existen factores de protección y de riesgo que vienen determinados por el ambiente y la biología del sujeto (Farrington y Chertok, 1993; Farrington y Welsh, 2007; Greenwood, 2006; Walsh y Ellis, 2007). De nuevo aparece la familia (pero también la escuela y el grupo de amigos, entre otros) como agente educativo de gran relevancia, en especial hasta el inicio de la pubertad (10-11 años).

Sin embargo, el amplio estudio llevado a cabo por Nardone, Giannotti y Rocchi (2003) como resultado de cinco años de trabajo realizado por un grupo de 32 investigadores y terapeutas de toda Italia, afiliados al Centro de Terapia Estratégica de Arezzo, nos presentan unos resultados preocupantes. Tras su investigación, Nardone *et al.* (2003) establecen los cinco tipos de estilos educativos o de modelos de familia más habituales en Italia actualmente, y que bien podríamos trasladar a España: el hiperprotector, el democrático-permisivo, el sacrificante, el intermitente, el delegante y el autoritario. Las familias que acudieron a estos terapeutas lo hicieron por problemas de conducta en los hijos y en las interacciones violentas (principalmente psicológicas y algunas físicas) de éstos contra su madre y/o padre.

La consecuencia más flagrante de los estilos educativos estudiados por Nardone *et al.* (2003) es, sin duda alguna, el de la violencia de hijos menores contra sus padres y madres. Aunque ha sido poco estudiado, “con apenas quince referencias en la literatura sociológica, médica y psiquiátrica combinada a lo largo de los años sesenta” (Walsh y Krienert, 2007, p. 563). Otros autores, como Cottrell y Monk (2004, p. 1075), determinan que “hay menos de treinta estudios publicados sobre el tema y la mayoría de datos obtenidos

tienen ahora entre diez y treinta años”. Algo que nos resulta sorprendente si consideramos a este tipo de violencia intrafamiliar como un fenómeno impactante para cualquier profesional de la pedagogía, la psicología y la criminología porque, según Garrido (2006), se trata de un comportamiento *desnaturalizado* de unos hijos hacia sus progenitores, la *dominación*³ de la madre y/o padre por sus propios descendientes.

Esta violencia familiar es un problema social ocultado por las propias víctimas: los progenitores. Además, como afirman Ulman y Straus (2003, p. 42), “existe una clara norma cultural que define el maltratar a los progenitores como un comportamiento particularmente indignante [...]. Irónicamente, por ser una trasgresión de las normas tan severa o más que otras conductas inapropiadas, los hijos que maltratan a sus padres/madres tienen más probabilidad de acabar en violencia parental en forma de castigo físico”, estableciéndose, de este modo, una violencia bidireccional y/o reactiva hijos-progenitores progenitores-hijo que aumenta la violencia intrafamiliar de forma considerable. Pero, ¿por qué sucede? ¿La causa principal está en cómo le han educado, en que han utilizado los estilos educativos que algunos investigadores han tildado de insuficientes o perjudiciales?

Esta violencia familiar es un problema social ocultado por las propias víctimas

Para contestar esta pregunta diremos que en la actualidad pocos expertos discuten que los rasgos de la personalidad son heredados en un alto porcentaje, y que conforman nuestra forma de ser, sentir y comportarnos. Reconocimiento que nos lleva, inexorablemente, a afirmar que el neonato nace con un temperamento o carácter (la base genética de la personalidad) que podrá modelarse desde el ambiente (la familia), pero la mayor o menor influencia de éste dependerá del tipo de temperamento del hijo y de las habilidades que los progenitores tengan para ejercer una mayor o menor influencia en el temperamento del hijo/a. Asimismo, según Garrido (2007), cuanto más cristalizada esté la personalidad (cuyos rasgos son altamente heredados) más difícil será la tarea de producir cambios en ésta.

De hecho, se ha convertido en una petición unánime de los especialistas en educación familiar que la intervención es efectiva cuando más pequeños son los niños, en los primeros 3-4 años. Incluso, como afirman Turecki y Tonner (2003), las influencias externas no sólo comienzan a conformar el comportamiento y respuestas de un bebé desde muy temprano, sino que también alteran sutilmente la estructura del mismo cerebro.

Entonces, debemos tener asumido que la biología y el ambiente interactúan desde el principio para perfilar la personalidad de un niño, en una dirección u otra. De hecho, podemos encontrar niños, a edades muy tempranas, que tienen un carácter o *temperamento difícil*⁴ y que necesitan de una mayor y más intensa intervención del ambiente, de sus progenitores, para que el proceso de socialización y educación sea efectivo. Porque, de hecho, “son niños que pueden crear tensión en las madres, generar alteraciones familiares, pro-

vocar problemas con los hermanos y, finalmente, desencadenar problemas emocionales propios” (Turecki y Tonner, 2003, p. 8), que requieren de una educación parental especial, ajustada a su carácter, si quieren lograr un eficaz ajuste psicológico y socio-emocional.

Por tanto, si, por una parte, parece ser que la herencia supone, al menos, un cincuenta por ciento del carácter y que en él intervienen los genes (Turecki y Tonner, 2003) y, por otra, “la personalidad incluye la inteligencia, las emociones y sentimientos, las actitudes y valores del sujeto, así como sus motivaciones y metas” (Garrido, 2007, p. 40), podremos entender mejor la existencia, no sólo de hijos violentos contra progenitores competentes, sino también de hijos resilientes cuya parte genética puede neutralizar o contrarrestar, a modo de escudo de protección, las influencias negativas del contexto familiar y estilos educativos coercitivos y negligentes.

Del mismo modo, encontramos otro concepto que vincula los estilos educativos y el ajuste social de los niños difíciles: la *emocionalidad negativa*. Es decir, niños que tienen un bajo nivel de empatía, de sentimiento de culpa y de contención. Son niños que no suelen sentir vergüenza, no sienten remordimientos tras portarse mal, ni les importan las consecuencias de su conducta, porque tienen un nivel bajo de miedo, por tanto, no temen al castigo. Además, este tipo de emocionalidad es lo que hace que un niño sea moralmente más o menos sensible, en función de si experimenta culpa o ansiedad ante el malestar o daño que causa en otros.

Al respecto, el psicólogo evolutivo Kochanska (1997 a-b) explica que los progenitores intentan socializar a los hijos por medio de dos mecanismos: la ansiedad, que aparece cuando los niños son afrontados con sus conductas inadecuadas, expresándole el enfado por su mala conducta con el fin de ayudar al hijo a comprender los límites, pautas y valores en su hogar. Y el segundo mecanismo, ineludible para educar en la prosocialidad al hijo, son las *emociones morales*, que nos unen afectivamente con los demás y, por ello, aprendemos las normas, a medir las consecuencias y a tener perspectiva social.

De hecho, Kochanska (1993) parte de la idea de que el hijo desea ser querido y tener relaciones positivas con su madre y padre. Por tanto, las emociones morales permiten que el niño vaya entendiendo que las personas con las que se relaciona también tienen necesidades y derechos que deben tenerse en cuenta, más allá de sus propias necesidades o deseos. Asimismo, “de entre todas las emociones morales, como la compasión, la vergüenza y la piedad, destacan, por encima de éstas, dos: la empatía y el sentimiento de culpa” (Garrido, 2007, p. 43), lo que es algo relevante para desarrollar comportamientos prosociales.

De este modo, la insuficiente capacidad de sentir miedo (o ansiedad) cuando actuamos mal, y el no preocuparse por cómo se sentirán los demás por habernos comportado mal (o empatía), están vinculados y unidos, a su vez, con

el sentimiento de culpa (auto-castigo/autocontrol), porque comprendemos que podemos hacer sufrir a otra persona por nuestro comportamiento. Y los hijos que no tienen esas capacidades son un reto para cualquier progenitor.

Asimismo, en las investigaciones realizadas a partir del modelo interactivo, en cuanto a la influencia de los estilos educativos parentales en el comportamiento del hijo, se centran más en vislumbrar otras posibles relaciones entre pautas educativas o determinadas dimensiones del proceso de socialización y/o desarrollo del niño, y variables como: configuración del sistema de valores, la autoestima, el temperamento, la competencia social o las conductas antisociales, entre otras (Alonso y Román, 2005; Cava, Musitu y Murgui, 2006; Estévez, Murgui, Moreno y Musitu, 2007; Fletcher, Steinberg y Williams-Wheeler, 2004; Lengua y Kovacs, 2005; Oliva, Parra, Sánchez-Queija y López, 2007; Parra y Oliva, 2006; Sanson, Hemphill y Smart, 2004).

Incluso, desde el modelo interactivo se propone superar la idea sumatoria de los efectos sobre el hijo de las diferentes variables que conforman los estilos educativos, buscando un efecto no lineal. Según Aroca (2010b), con ello se intenta analizar las interacciones existentes entre dimensiones o pautas educativas, temperamento y ajuste socio-emocional. Es decir, entre variables ambientales, genéticas, psicológicas y de desarrollo, en la comprensión de la evolución y explicación de conductas prosociales o antisociales de los hijos. Para lograr una mayor comprensión sobre lo expuesto, hemos considerado imprescindible revisar algunos estudios, dentro de este modelo, que contemplen la correlación entre el temperamento del hijo (genética), el estilo educativo parental (ambiente), por una parte, y el ajuste socio-emocional del hijo, por otra.

Hemos considerado imprescindible revisar la correlación entre el temperamento del hijo, el estilo educativo parental y el ajuste socio-emocional del hijo

Investigaciones que dan una nueva perspectiva a las consecuencias de los estilos educativos parentales a partir del temperamento o personalidad del hijo/a

En los estudios de Early, Rimm-Kaufman, Cox y Saluja (1999), y de Park, Belsky, Putnam y Crnic (1997), se analizó la interacción existente entre estilo educativo, temperamento y ajuste socio-emocional, vinculados a problemas internalizantes (depresión y ansiedad) del hijo, concluyendo que un estilo restrictivo beneficiaba y preveía una mayor inhibición de *conductas problema* en niños con bajos niveles de contención, empatía y de sentimiento de culpa, favoreciendo un buen ajuste socio-emocional posterior.

Asimismo, Blackson, Tarter y Mezzich (1996) demostraron la correlación existente entre disciplina parental y temperamento, en relación con conduc-

tas internalizantes (depresión y ansiedad) y externalizantes en hijos preadolescentes, concluyendo que el temperamento difícil de los hijos provocaba una disciplina severa y negativa (alto control y baja afectividad) en sus progenitores y que, a su vez, mantenían un mal ajuste socio-emocional, cosa que no sucedía en los niños con un temperamento fácil.

Por su parte, Bates, Pettit, Dodge y Ridge (1998) establecieron interacciones entre el estilo educativo materno y el temperamento del niño en relación con problemas externalizantes (conductas violentas o disruptivas), concluyendo que un alto control restrictivo materno auguraba un bajo nivel de conducta externalizante en niños que presentan una alta resistencia al control (ignoran los intentos maternos por detener o redirigir su conducta negativa). Sin embargo, un bajo control restrictivo materno pronosticaba un mayor nivel de conductas externalizantes, pero sólo en niños que presentaban una alta resistencia al control.

Por otra parte, Colder, Lockman y Wells (1997) analizaron las interacciones entre estilo educativo y temperamento de los hijos, y sus consecuencias en la conducta de éstos, llegando a la conclusión de que los niños con altos niveles de actividad requieren estilos educativos restrictivos; en contrapartida, los niños miedosos necesitan menos control y estilos educativos más permisivos, para lograr un adecuado ajuste socio-emocional.

Por tanto, básicamente podemos concluir de los hallazgos expuestos que:

- Los niños con alto nivel de miedo que tienen más remordimientos tras portarse mal, con un temperamento fácil de controlar y que les importan las consecuencias de su conducta tendrán un ajuste más adecuado cuando el estilo educativo ejerza poco control y sea poco restrictivo porque no generan en el niño estados depresivos y de ansiedad que pueden llevarle a desarrollar conductas agresivas o desadaptativas. Sin olvidar que su alto nivel de miedo actúa como factor de contención.
- Los niños con un temperamento difícil de controlar, impulsivos, con bajos niveles de empatía y miedo, con pocos sentimientos de culpa y baja contención, necesitan estilos educativos restrictivos, un alto control y disciplina parental, junto con afecto, para lograr un adecuado ajuste socio-emocional que inhiba las conductas violentas o disruptivas.

Estilos educativos demonizados por muchos autores como son los restrictivos o autoritarios (alto control, límites y supervisión) parecen ser los más eficaces en hijos con temperamento difícil, con bajos niveles de contención, sentimiento de culpa y empatía, y con dificultad para sentirse avergonzados ante su conducta. Sin olvidar, según Aroca (2010 b), que debe ser un estilo restrictivo y con autoridad que no vaya acompañado de castigos corporales, violencia psicológica, coerción, inconsistencia educativa y con bajos niveles

de afectividad, porque en este caso sí pueden potenciar o desarrollar conductas violentas en los hijos (Aroca, 2010 a; Brezina, 1999; Cottrell y Monk, 2004; Ulman y Straus, 2003; Webster, 2008).

Asimismo, es necesario establecer una jerarquía parental y ejercer la autoridad desde la presencia física y psicológica en la vida del hijo (Omer, 2004), fijando límites, normas y disciplina utilizando una adecuada comunicación parental unida a técnicas de refuerzo y castigo para desarrollar el autocontrol desde los cuatro años de edad y, de este modo, evitar comportamientos violentos en niños con emocionalidad negativa y temperamento difícil. Al respecto, hay que recordar que las conductas externalizantes demuestran que los púberes y adolescentes no han aprendido a controlarse y que, según Gooteman (2002, p. 10), “la disciplina ayuda a los niños a desarrollar el autocontrol. Todos ellos empiezan su vida sin saber controlarse y tienen que aprender a hacerlo para convertirse en personas independientes, responsables, felices y miembros bien adaptados”.

Por tanto, la disciplina es imprescindible para un adecuado ajuste de los hijos porque, como afirma Gooteman (2002, p. 11): “el objetivo de la disciplina es enseñar a los niños a hacer las cosas bien; el objetivo del castigo es enseñarles a no hacer las cosas de forma incorrecta”, y se centra en corregir el mal comportamiento, evitando su mantenimiento. Y el incumplimiento de los límites y las normas establecidas por la madre y el padre, serán la razón, el porqué, del castigo.

Asimismo, la supervisión y control del hijo/a, desde muy temprana edad, tienen un objetivo muy importante: cuando aparezca por primera vez una conducta inapropiada, el progenitor deberá explicar (de forma concisa, precisa y breve, sin sermonear) que eso no está permitido y que la próxima vez habrá castigo. Obviamente, esa tarea educativa requiere de esfuerzo parental y de atención hacia el hijo.

Sin embargo, no todos los progenitores saben castigar correctamente, por lo que no se obtiene el resultado esperado. Al respecto, según Aroca (2009) existen algunos errores que cometen los padres y/o madres con bastante frecuencia a la hora de castigar a sus hijos, que dificultan lograr el objetivo disuasorio y de desarrollo del autocontrol que deben cumplir:

- Hay que finalizar el periodo de castigo establecido.
- El castigo no puede ser el resultado de la improvisación o enfado del progenitor. El enfado le hará extremar el castigo, lo que suele comportar su posterior arrepentimiento o sentimiento de culpa, que hará que lo elimine para dejar de sentirse “un mal padre”.
- Todas las conductas castigadas en una ocasión, deben serlo siempre.

- Cuando una conducta ya ha sido sancionada con anterioridad, el castigo debe ser más contundente que la primera vez (que el castigo supere los beneficios de portarse mal).
- El grado del castigo debe ser proporcional a la gravedad de la conducta inadecuada a sancionar.
- El castigado siempre debe ser el hijo, sólo a él debe perjudicarle el incumplimiento de los límites y las normas, y no otros miembros de la familia.
- El castigo se vincula a *quitar* privilegios (no salir, no ver la televisión, sin móvil, internet) pero se nos olvida que *poner* más tareas y responsabilidades, por ejemplo en el hogar, puede ser mucho más efectivo, a la vez que beneficioso para el hijo/a y para el resto de la familia.
- No puede existir controversia entre progenitores a la hora de castigar o no una misma conducta.
- Los progenitores deben establecer un estilo educativo común, unos objetivos compartidos y un trabajo en equipo.
- No se puede hacer caso omiso del castigo que ha puesto la pareja, porque ello causa la desautorización de la pareja y de nosotros mismos como padres/madres responsables.

**Socializar requiere
coherencia,
consistencia,
esfuerzo e
intencionalidad**

Socializar requiere coherencia, consistencia, esfuerzo e intencionalidad por parte de los padres y madres conjuntamente, tanto ante hijos que planteen graves problemas desde muy pequeños, como ante hijos que no presentan esta problemática. Quizá, uno de los graves inconvenientes actuales de las familias es que dedican poco tiempo y energía en realizar una de las tareas más importantes como integrantes de la sociedad desde que los niños son muy pequeños (de 2 a 4 años), como es educar.

En contraposición a lo expuesto, y por presentar la contrapartida teórica sobre la influencia de los estilos educativos parentales, partimos de la publicación en 1998 del libro *The nature assumption*, de la psicóloga Judith Harris⁵, donde, según Aroca (2009), exhortaba a las madres y padres de los fracasos en la socialización de sus hijos al no considerarles los principales responsables en crear, implantar o configurar el carácter y la conducta de su descendencia. Del mismo modo, Harris (2002) tampoco considera el estilo educativo parental el principal factor ambiental de socialización. Incluso cuando esta autora escribe acerca de la importancia de la influencia del ambiente, ésta toma relevancia a través del grupo de iguales⁶, del barrio donde se vive o del tipo de escuela a la que se acude.

Harris (2002), para justificar sus afirmaciones, niega que se haya probado que existan estilos educativos que influyan en el éxito social y personal de los hijos o el haber crecido en una familia estructurada, monoparental o en un hogar de acogida. Sin embargo, existe una contradicción en su discurso, cuando señala que los progenitores se deben limitar a no ser un obstáculo para el desarrollo óptimo de los hijos. Es decir, que esta autora, por una parte, disminuye y/o desestima la influencia de las madres y los padres en la conducta de los hijos y, por otra, les pide que les proporcionen un ambiente sin grandes o graves dificultades.

Conclusiones

Son muchas las voces que hablan de la situación actual de la familia como la antesala de sus disfunciones. Por esto, entre otras cosas, no puede extrañarnos que en la actualidad prevalezcan unos estilos educativos sobre otros, que influyen directamente en la socialización y educación de los hijos.

Del mismo modo, también aparecen variables que imposibilitan o perjudican (directa o indirectamente) la tarea educativa en las familias como: el incremento de estrés; el no educar a los hijos en la responsabilidad y la colaboración, empezando por sus propios hogares; un trato de igual a igual, haciendo partícipes a los hijos, con sólo 10 años, de la toma de decisiones relevantes que deberían tomar los adultos; o el empecinado enfrentamiento entre profesores y progenitores cuando éstos son requeridos en el centro escolar para hacerles una queja, que salen a la defensa de su retoño. Obviamente, todo este modo de actuar ya ha empezado a pasarnos factura, no sólo a las familias que no logran educar y socializar, sino a la sociedad. Parece que los progenitores han olvidado que la familia, la escuela, el estado y las leyes responden a un organigrama piramidal progresivo.

De este modo, si no se respeta al padre o a la madre, ¿por qué el niño deberá respetar al maestro o al policía? Y más aún cuando la familia actual se enfrenta a nuevos y desconocidos retos que hacen más difícil la educación y la socialización de los hijos. De hecho, es cada vez más habitual leer noticias o ver documentales sobre el alto nivel de violencia que presentan los adolescentes en la actualidad, incluso hacia sus propios padre y/o madre con sólo 13 años de edad. Ello puede tener diversas lecturas a la hora de buscar factores de riesgo en los jóvenes de hoy (personales y ambientales), que requieren de nuevos enfoques que, incluso, hacen tambalear conclusiones universales en las que se ha basado gran parte de la teoría e investigación sobre las conductas violentas o antisociales de los más jóvenes.

En esta dirección, y desde el modelo interactivo, se nos propuso, ya en la década de los setenta y ochenta del siglo pasado por algunos autores, que se correlacionaran temperamento del hijo, ambiente y ajuste social, para poder establecer qué tipo de estilo educativo era el más adecuado para socializar según estas variables, buscando un efecto no lineal, contra al sumativo del modelo de construcción conjunta o bidireccional durante ese mismo periodo, incluso posterior.

Otro aspecto a señalar es la necesidad de utilizar un estilo educativo restrictivo o con autoridad para disminuir la posibilidad de la aparición de conductas desadaptativas o violentas en los hijos que no responden a los castigos, al cumplimiento de las normas y a los límites establecidos, más cuando estamos ante un niño con temperamento difícil, que, incluso, puede ejercer algún tipo de violencia contra sus propios progenitores.

Del mismo modo, se debe utilizar la disciplina parental, porque les ayuda a construir la autoestima, a estimular, orientar y dirigir a los hijos, dentro de un mundo cada vez más cambiante y complejo al que se enfrentan éstos como progenitores. Porque lo educativamente correcto es andar juntos, de la mano, para poder neutralizar situaciones o realidades realmente difíciles.

Concepción Aroca Montolío
Profesora de la Universidad de Valencia
Dpto. Teoría de la Educación
concepcion.aroca@uv.es

Camilo Miró Pérez
Profesor de la Universidad de Valencia
Dpto. Teoría de la Educación
camilo.miro@uv.es

M^a Carmen Bellver Moreno
Profesora de la Universidad de Valencia
Dpto. Teoría de la Educación
m.carmen.bellver@uv.es

Bibliografía

Alonso, J.; Román, J. M. (2005). “Prácticas educativas familiares y autoestima”. En: *Psicothema*, 17(1), p. 76-82.

Aroca, C. (2009). “La conduite des enfants lié aux styles éducatifs”. Comunicación en el XIIe CONGRÈS INTERNATIONAL DE L’AIFREF: Précarités et Education Familiale, Toulouse, Francia (en prensa).

Aroca, C. (2010 a). *La violencia filio-parental: una aproximación a sus claves*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia.

Aroca, C. (2010 b). “Dalla pedagogia familiare: consigli per l’appoggio e la consulenza per genitori del XXI secolo”. Comunicación presentada en el VIII Congreso Internacional ARFREF 2010: Educazione familiare e servizi per l’infanzia. Firenze (Italia). Publicada en: P. Catarsi, E.; Pourtos, J. P. (2011). *Educazione familiare e servizi per l’infanzia*. Italia: Firenze University Press. Vol. 1, p. 356-359.

Bates J. E.; Pettit G. S.; Dodge K. A.; Ridge B. (1998). “Interaction of temperamental resistance to control and restrictive parenting in the development of externalizing behaviour”. En: *Developmental Psychology*, 34, p. 982-995.

Baumrind, D. (1971). “Harmonious parents and their preschool children”. En: *Development Psychology*, 4 (1), p. 92-102.

Becker, W. C. (1964). “Consequences of different kinds of parental discipline”. En: M. L. Hoffman; L. W. Hoffman (Eds.). *Review of Child Development Research*, Vol. 1, (p. 169-208). Nueva York: Russell Sage Foundation.

Blackson, T. C.; Tarter, R. E.; Mezzich, A. C. (1996). “Interaction between childhood temperament and parental discipline practices on behavioural adjustment in preadolescent sons of substance abuse and normal fathers”. En: *American Journal of Drug and Alcohol Abuse*, 22, p. 335-348.

Brezina, T. (1999). “Teenage violence toward parents as an adaptation to family strain: Evidence from a national survey of male adolescents”. En: *Youth & Society*, 30, p. 416-444.

Cava, M. J.; Musitu, G.; Murgui, S. (2006). “Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional”. En: *Psicothema*, 18(3), p. 367-373.

Ceballos, E.; Rodrigo, M. J. (1998). “Las metas y estrategias de socialización entre padres e hijos”. En: M. J. Rodrigo; J. Palacios (Eds.). *Familia y desarrollo humano* (p. 225-243). Madrid: Alianza.

Colder, C. R.; Lochman, J. E.; Wells, K. C. (1997). “The moderating effects of children’s fear and activity level on relations between parenting practices and childhood symptomatology”. En: *Journal of Abnormal Child Psychology*, 25, p. 251-263.

Cottrell, B.; Monk, P. (2004). “Adolescent-to-parent abuse. A qualitative overview of common themes”. En: *Journal of family Issues*, 25 (8), p. 1072-1095.

Early, D. M.; Rimm-Kauffman, S. E.; Cox, M. J.; Saluja, G. (1999). Predicting children’s wariness in the transition to kindergarten. *Poster presentado en “Society for Research in Child Development”*, Albuquerque.

Estévez, E.; Murgui, S.; Moreno, D.; Musitu, G. (2007). “Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela”. En: *Psicothema*, 19(1), p. 108-113.

Farrington, D. P.; Welsh, B. (2007). *Saving children from life crime. Early risk factors and effective interventions*. Oxford (UK): Oxford University Press.

- Farrington, K.; Chertok, E.** (1993). "Social conflict theories of the family". En: P. G. Boss; W. J. Doherty; R. LaRossa; W. R. Schumm; S. K. Steinmetz (Eds.). *Sourcebook of family theories and methods: A contextual approach*. Nueva York: Plenum Press.
- Fletcher, A. C.; Steinberg, L.; Williams-Wheeler, M.** (2004). "Parental Influences on Adolescent Problem Behavior. Revising Stattin and Kerr". En: *Child Development*, 75, p. 781-796.
- Fries, M. E.** (1937). "Factors in carácter Development, Neurosis, Psychoses and Delinquency". En: *American Journal of Orthopsychiatry*, 7, p. 142-181.
- Garrido, V.** (2006). *Los hijos tiranos. El síndrome del emperador*. Madrid: Ariel.
- Garrido, V.** (2007) *Antes que sea tarde*. Nabla Ediciones Barcelona.
- Gooteman, M.** (2002). *Guía para educar con disciplina y cariño*. Barcelona: Ediciones Medici (2ª ed.).
- Greenwood, P. W.** (2006). *Changing Lives. Delinquency Prevention as Crime-Control Policy*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Harris, J. R.** (2002). *El mito de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Hoffman, M. L.** (1970). "Conscience, personality and socialization techniques". En: *Human Development*, 13, p. 90-126.
- Holden, G. W.** (1997). *Parents and the dynamic of child rearing*. Oxford: Westview Press.
- Kellerhalls, J.; Montandon, C.** (1977). "Les styles éducatifs". En: F. De Singly (dir.). *La familia l'état des savoirs*, (p. 194-200). París: Éditions La Découverte.
- Kochanska, G.** (1997a). "Multiple pathways to conscience for children with different temperaments: From toddlerhood to age 5". En: *Developmental Psychology*, 33(2), p. 228-240.
- Kochanska, G.** (1997b). "Mutually responsive orientation between mothers and their young children: implications for early socialization". En: *Child Development*, 68(1), p. 94-112.
- Kochanska, G.** (1993). "Towards a synthesis of parental socialization and child temperament in early development of conscience". En: *Child Development*, 64, p. 324-347.
- Lamborn, S. D.; Mounts, N. S.; Steinberg, L.; Dornbusch, S. M.** (1991) "Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families". En: *Child Development*, 62 (5), p. 1049-1065.
- Lengua, L. J.; Kovacs, E. A.** (2005). "Bidirectional Temperamental and Parenting, and the Prediction of Adjustment problems in Middle Childhood". En: *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26, p. 21-38.
- Maccoby, E.; Martin, J. A.** (1983). "Socialization in the context of the family: parent-child interaction". En: E. M. Hetherington; P. H. Mussen (Eds.) *Handbook of child psychology, vol.4. Socialization, personality and social development* (p. 1-101). Nueva York: Wiley.
- Marques, R.** (2007). *Saber educar. Un arte y una vocación*. Madrid: Narcea.
- Nardone, G.; Giannotti, E.; Rocchi, R.** (2003). *Modelos de familia. Conocer y resolver los problemas entre padres e hijos*. Barcelona: Herder.

- Oliva, A.; Parra, A.; Sánchez-Queija, I.; López, F.** (2007). “Estilos educativos materno y paterno: evaluación y relación con el ajuste del adolescente”. En: *Anales de Psicología*, 23 (1), p. 49-56.
- Omer, H.** (2004). *Nonviolent Resistance. A New Approach to Violent and Self-Destructive Children*. Cambridge (UK): Cambridge University Press.
- Park S.; Belsky J.; Putnam S.; Crnic K.** (1997). “Infant emotionality, parenting, and 3-year inhibitions: Exploring stability and lawful discontinuity in a male sample”. En: *Developmental Psychology*, 33, p. 218-227.
- Parra, A.; Oliva, A.** (2006). “Un análisis dimensional sobre las dimensiones relevantes del estilo parental durante la adolescencia”. En: *Infancia y Aprendizaje*, 29, p. 453-470.
- Sanson, A.; Hemphill, S.; Smart, D.** (2004) “Connections between temperament and social development: a review”. En: *Social Development*, 13, p. 142-170.
- Schneider, W.; Cavell T.; Hugues, J.** (2006). “A sense of containment: Potential moderator of the relation between parenting practices and children’s externalizing behaviours”. En: *Development and Psychopathology*, 15, p.95-117.
- Thomas, A.; Chess, S.; Birch, G. H.** (1968). *Temperament Behavior Disorders in Children*. Nueva York: New York University Press.
- Turecki, S.; Tonner, L.** (2003). *El niño difícil*. Barcelona: Ediciones Medici (2ª edición). La edición original lleva por título: *The Difficult Child. Second revised edition*. EE.UU.: Bantam Books, 2000.
- Ulman, A.; Straus, M.** (2003). “Violence by children against mothers in relation to violence between parents and corporal punishment by parents”. En: *Journal of Comparative Family Studies*, 34, p. 41-60.
- Walsh, A.; Ellis, L.** (2007). *Criminology. An interdisciplinary approach*. Londres: Sage Publications.
- Walsh, J. A.; Krienert, J. L.** (2007). “Child-Parent Violence: An empirical análisis of offender, victim and event characteristics in a National Sample of Reported Incidents”. En: *Journal Family Violence*, 22, p. 563-574.
- Webster, A.** (2008). “Adolescent to parent abuse: an overview”. En: *CDF reader*, 7(1), p. 4-8.

1 Es un fenómeno que presenta un reto a los especialistas en familia ya que pueden ser niños que han crecido en un contexto socializador óptimo y dentro de unas pautas educativas coherentes y consistentes.

2 El temperamento o carácter es un rasgo innato, es la parte heredada de la personalidad, que podrá acercarse o alejarse de las pautas educativas que los progenitores aplican, impidiendo, en ocasiones, que su influencia modele un niño/a, por ejemplo, de temperamento difícil.

3 La violencia filio-parental es una forma de someter al otro, en este caso a los progenitores, lo que determinaría las relaciones de poder, que pueden ser físicamente violentas o formas sutiles y manipulativas de dominación.

4 El estudio del temperamento infantil se inicia con Fries (1937), quien se dedicó a la observación de las diferencias que aparecían en la conducta de los recién nacidos, que le llevó a confeccionar la clasificación de dos tipos de temperamento: niños con alta o baja actividad

congénita. Thomas, Chess y Birch (1968) llegaron a las mismas conclusiones: había niños con “temperamento difícil” (alta actividad-bajo acercamiento-poca ritmicidad) y niños de “temperamento fácil”, de características opuestas.

- 5 HARRIS, J. R. (1998). *The natura assumption. Why children turn out the way they do*. Nueva York: Free Press. (En español se tituló: *El mito de la educación*. Barcelona: Paidós, 2002).
 - 6 Parte de la premisa que para un adolescente es más importante ser un buen amigo, ser aceptado y apreciado por el grupo de iguales para que su autoconcepto sea positivo, que el ser aceptado por sus progenitores o ser buen hijo; incluso, si es necesario, engañará y defraudará a su padre y madre si con ello consigue que su grupo de amigos lo acepte.
-