

BID. T 7657

TESIS DOCTORAL

**LA VIOLENCIA FILIO-PARENTAL: UNA
APROXIMACIÓN A SUS CLAVES**



CONCEPCIÓN AROCA MONTOLÍO

Licenciada en Filosofía y CC de la Educación

Tesis dirigida por:

Dra. PAZ CÁNOVAS LEONHARDT

Dr. VICENTE GARRIDO GENOVÉS

Departamento: Teoría de la Educación

Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación

UNIVERSIDAD DE VALENCIA

Años 2010

UMI Number: U607585

All rights reserved

INFORMATION TO ALL USERS

The quality of this reproduction is dependent upon the quality of the copy submitted.

In the unlikely event that the author did not send a complete manuscript and there are missing pages, these will be noted. Also, if material had to be removed, a note will indicate the deletion.



UMI U607585

Published by ProQuest LLC 2014. Copyright in the Dissertation held by the Author.
Microform Edition © ProQuest LLC.

All rights reserved. This work is protected against
unauthorized copying under Title 17, United States Code.



ProQuest LLC
789 East Eisenhower Parkway
P.O. Box 1346
Ann Arbor, MI 48106-1346

6166 ±12000 00

52826822 1

1t881 h120

*A todas las mujeres
de mi familia*

AGRADECIMIENTOS

Desde pequeña me enseñaron a dar las gracias pero no a ser agradecida. El agradecimiento es un sentimiento que aprendí de las maravillosas personas que han ido tramando mi red de seguridad en este transitar por la vida, todo un lujo. Esta enseñanza me ha permitido atisbar un profundo sentimiento de gratitud y satisfacción por algunas de las personas que nombraré en estas hojas.

En primer lugar, quiero agradecer a mis directores Dra. Paz Cánovas y Dr. Vicente Garrido, por haber accedido a ser mis directores de tesis, por su confianza y su apoyo en el objetivo de lograr esta meta.

En segundo lugar, a mis compañeras y compañeros del departamento de Teoría de la Educación, por haber estado ahí cuando les he pedido ayuda y por haber sido mis principales pilares de motivación y ánimo en la realización de esta tesis.

A mis abuelas Josefa y Llusia, porque lucharon por sus hijas e hijos para conseguir que fueran personas con valores e integridad, felices y consecuentes. Ardua labor que les llevó toda una vida.

A mi madre y tías Antonia, Dora, Mercè e Inmaculada porque son modelos de firmeza, lucha y responsabilidad, y porque me enseñaron que debía ser una mujer comprometida para intentar pasar por la vida ayudando a los demás, y a ser una persona responsable e íntegra. Y por su enorme afecto y cariño, mis pilares de firmeza.

A mi prima Paqui y a su marido Pepe porque me han ayudado y alentado tanto en mis logros personales como profesionales de un modo incondicional, y por esa forma tan especial que tienen de mostrarme su afecto. Y a mis primas Conxa y Montse porque están cerca cuando las necesito.

A mis sobrinas y sobrinos, Olga, Raquel, Patricia, Héctor, Toni y Alex porque me han obligado a ser mejor persona para enseñarles la cara buena y justa de la vida, aunque no sé si lo habré logrado.

A mis amigos incombustibles Flora, Rafa, Lucia, Miguel, Pepe Aurelio, Juan y Cristina porque siempre han estado pendientes de mí y me han regalado numerosos momentos imborrables, llenos de ternura y cariño que me han alimentado en épocas de penumbra.

A mis amigos José Luís y Camilo por haberme dado luz en los momentos de oscuridad y procurado siempre una palabra de aliento y cariño.

A mis alumnas que me han animado y motivado para finalizar la tesis, con especial mención a Patricia y M^a Carmen.

A todos los internos de prisiones de Cataluña que durante mi trabajo, como pedagoga penitenciaria, me abrieron un mundo de interrogantes y retos profesionales a los que deberé intentar dar respuesta a lo largo de mi vida, desde la Pedagogía Social y de la Delincuencia, para con ello hacer un mundo menos violento y doloroso donde todas y todos logremos vivir mejor.

*Los efectos no siempre son
proporcionales a las causas*

INDICE

INTRODUCCIÓN	1
I.- OBJETIVOS DE LA TESIS	5
II.- MÉTODO	
2.1. PROCEDIMIENTO	7
2.2. MATERIALES	9
III.- TEORÍAS SOBRE LA FAMILIA	13
3.1. DEFINICIÓN DE FAMILIA	14
3.2. TEORÍAS GENERALES DE LA FAMILIA	17
3.2.1. Teorías Implícitas sobre la familia	18
3.2.2. Teorías Interactivas de la familia	24
3.2.2.1. El Interaccionismo Simbólico	27
3.2.3. La Familia como Sistema	34
3.2.3.1. Funcionalismo Estructural	34
3.2.3.2. Teoría del Desarrollo Familiar	36
3.2.3.3. Teoría de Sistemas	38
3.2.3.4. Teoría Ecológica	42
3.2.4. Teoría del Apego	48
3.2.4.1. Concepto de Apego	52
3.2.4.2. Tipos de Apego	53
3.2.5. Teoría del Aprendizaje Social	63
3.2.6. Teoría de la Genética de la Conducta	69
3.2.6.1. Estudio de gemelos	70
3.2.6.2. El binomio genotipo-ambiente	73

3.3. CONCLUSIONES	80
IV.- ESTILOS EDUCATIVOS PARENTALES	83
4.1. ¿QUÉ ES UN ESTILO EDUCATIVO? DEFINICIONES	84
4.2. MODELOS DE SOCIALIZACIÓN Y EDUCACIÓN PARENTO-FILIAL	85
4.2.1. Modelo Tradicional	85
4.2.2. Modelos de Construcción Conjunta	88
4.2.2.1. Modelos familiares vinculados a problemas de conducta filial: investigación de Nardone, Giannotti y Rochi	102
4.2.2.2. Los Estilos Educativos en Criminología	106
4.2.3. Modelo Interactivo	110
4.2.3.1. Estilos Educativos: investigaciones recientes en Pedagogía y Psicología	111
4.2.3.2. Interacciones entre el estilo educativo, temperamento y desarrollo socio-emocional	115
4.3. CONCLUSIONES	122
V.- VIOLENCIA FILIO-PARENTAL: DELIMITACIÓN CONCEPTUAL Y TERMINOLOGÍA	125
5.1. VIOLENCIA FILIO-PARENTAL: HISTORIA DEL TÉRMINO	127
5.2. VIOLENCIA FILIO-PARENTAL: DELIMITACIÓN CONCEPTUAL	131
5.3. TIPOS DE VIOLENCIA FILIO PARENTA	136
5.3.1. Las conductas presentes en el maltrato psicológico	137
5.3.1.1. Descalificación	139
5.3.1.2. Dominio	142
5.3.1.3. Desautorización	147

5.4. CICLO DE LA VIOLENCIA FILIO-PARENTAL	153
5.5. LA VIOLENCIA FILIO-PARENTAL: PREVALENCIA INCIDENCIA	157
5.5.1. Datos de prevalencia e incidencia	158
5.5.2. Baremos Estadísticos Sesgados	163
5.6. CONCLUSIONES	166
VI.- VIOLENCIA FILIO-PARENTAL: MODELOS EXPLICATIVOS	169
6.1. MODELOS EXPLICATIVOS DE LA VIOLENCIA FILIO-PARENTAL	171
6.1.1. Modelo Ecológico Anidado	172
6.1.2. El Síndrome del Emperador	176
6.1.3. La Teoría del Aprendizaje Social	177
6.1.3.1. Teoría Intergeneracional de la Violencia	178
6.1.3.2. Teoría de la Coerción Recíproca	180
6.1.3.3. Teoría de la Predictibilidad	184
6.2. CONCLUSIONES	189
VII.- VIOLENCIA FILIO-PARENTAL: CARACTERÍSTICAS DE LAS FAMILIAS	191
7.1. CARACTERÍSTICAS DEL CONTEXTO FAMILIAR	192
7.1.1. Estilos Educativos	193
7.1.2. Estructura Familiar	200
7.1.3. Nivel Socio-Económico de las familias	208
7.1.4. Número de hijos y posición en la fratría del hijo/a agresor	212
7.1.5. Edad de los Progenitores	214
7.2. EL PROGENITOR MÁS AGREDIDO POR LOS HIJOS/AS	215
7.3. EL IMPACTO DE LA VIOLENCIA A ASCENDIENTES EN LAS VÍCTIMAS Y EN EL CONTEXTO FAMILIAR	220

7.4. CONCLUSIONES	223
VIII.- VIOLENCIA FILIO-PARENTAL: CARACTERÍSTICAS DE LOS HIJOS/AS AGRESORES	227
8.1. SEXO PREDOMINANTE EN LOS AGRESORES	227
8.2. EDAD DE LOS AGRESORES	230
8.3. CORRELACIÓN ENTRE LAS VARIABLES SEXO Y EDAD	233
8.4. VARIABLES PEDAGÓGICAS	234
8.4.1. Variables Escolares	237
8.4.2. Variables Laborales	243
8.5. GRUPO DE IGUALES	245
8.6. CONSUMO DE DROGRAS Y ALCOHOL	248
8.7. VARIABLES PSICOLÓGICAS	254
8.8. CONCLUSIONES	266
IX.- PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN PARA EL TRATAMIENTO DE LA VIOLENCIA FILIO-PARENTAL	269
9.1. PROGRAMAS DE TRATAMIENTO DE LA VIOLENCIA FILIO-PARENTAL	270
9.2. TRATAMIENTOS ADMINISTRADOS EN CLÍNICA PRIVADA: TERAPIA FAMILIAR	272
9.2.1. Terapia para el tratamiento de la violencia filio-parental (Cascallana y colaboradores, 2006) (EVNTF)	272
9.2.2. Manual de Instrucciones para Padres (Weinblatt y Abraham-Krehwinkel, 2004)	275
9.2.3. Terapia en caso de violencia filio-parental (Gallgher, 2004, a y b)	279
9.3. PROGRAMAS APLICADOS DESDE SERVICIOS SOCIALES	281
9.3.1. Formación para Padres: padres fuertes-hijos fuertes (Schnabel, 2008)	281
9.3.2. Programa para Madres Maltratadas (García de Galdeano y González, 2007)	282

9.3.3. Programa de Resistencia desde la No-Violencia(Ollefs y Arist von Schilippe, 2006) – (Asociación Altea-España)	286
9.3.4. Mantener la conexiones familiares cuando las cosas se ponen difíciles: para madres (Paterson y colaboradoras, 2002)	288
9.4. PROGRAMAS APLICADOS EN JUSTICIA JUVENIL	291
9.4.1. Programas de Intervención por Maltrato Familiar Ascendente (González Cienza, 2008)	291
9.4.2. Intervención con Familias y Menores con Conductas de Maltrato (Sánchez y colaboradoras, 2008)	293
9.5. PROGRAMAS APLICADOS EN CONTEXTOS DE SALUD	299
9.5.1. Programa para su hijo difícil (Turecki y Tonner, 2003)	299
9.5.2. Acabando con la agresión (Cottrell, 2001)	304
9.6. PROGRAMAS APLICABLES A CONTEXTOS DIVERSOS	306
9.6.1. Entrenamiento para padres (Price y Margerum, 2003)	306
9.7. CONCLUSIONES	309

X.- VIOLENCIA FILIO-PARENTAL: PROPUESTAS

DE INTERVENCIÓN EFICACES	313
10.1. RESPUESTAS INSTITUCIONALES A LA VIOLENCIA FILIO-PARENTAL	313
10.2. LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA FILIO-PARENTAL: UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	319
10.2.1. Programa para madres y padres maltratados por sus hijos e hijas	319
10.2.1.1. Materiales del programa	319
10.2.1.2. Objetivos del programa	320
10.2.1.3. Contenidos	321
10.2.1.4. Metodología	323
10.2.1.5. Temporalización	324
10.2.1.6. Requisitos para la implementación del programa	325

10.2.2. Programas para hijos que agreden a sus madres y padres	325
10.2.2.1. Intervenciones más efectivas	326
10.2.2.2. La evaluación	327
10.2.2.3. Hipótesis explicativa	328
10.2.2.4. El tratamiento. Modelo de intervención cognitivo-conductual de naturaleza Educativa	329
10.2.2.5. Programas Eficaces	331
10.3. CONCLUSIONES	332
XI.- DISCUSIÓN GENERAL	333
XII.- BIBLIOGRAFÍA	335

ÍNDICE DE TABLAS, CUADROS Y GRÁFICOS

TABLAS

Tabla 1.	Tipos de maltrato psicológico y conductas que los definen	138
Tabla 2.	Evolución del número de casos por violencia filio-parental	161
Tabla 3.	Incremento de denuncias por violencia filio-parental	162
Tablas 4.	Denuncias interpuestas por violencia filio-parental	162
Tabla 5.	Estilos educativos ejercidos por progenitores maltratados	196

Tabla 6.	Estructura de las familias que sufren violencia filio-parental	207
Tabla 7.	Ser hijo único	212
Tabla 8.	Ser hijo primogénito y lugar en la fratría	213
Tabla 9.	Edad de progenitores/tutores maltratados	215
Tabla 10.	Sexo del hijo agresor	230
Tabla 11.	Edad del hijo agresor	232
Tabla 12.	Nivel escolar adquirido	237
Tabla 13.	Rendimiento escolar	238
Tabla 14.	Dificultades en el contexto escolar	238
Tabla 15.	Situación laboral y edad de los jóvenes	243
Tabla 16.	Historia laboral	244
Tabla 17.	Características psicológicas de los hijos maltratadores	261
Tabla 18.	Características psicológicas de los hijos maltratadores	262
Tabla 19.	Características psicológicas de los hijos maltratadores	263
Tabla 20.	Características psicológicas de los hijos maltratadores	263
Tabla 21.	Características psicológicas de los hijos maltratadores	263
Tabla 22.	Nivel de autoestima	264
Tabla 23.	Nivel de agresividad	264
Tabla 24.	Cuestiones sobre programas de prevención de la violencia filio-parental	315

CUADROS

Cuadro 1.	Presupuestos básicos de la familia	15
Cuadro 2.	Conceptos sistémicos de la familia	39
Cuadro 3.	Estilos educativos de Maccoby y Martin	93
Cuadro 4.	Estilos educativos en función del control y la calidez	95
Cuadro 5.	Resumen de modelos educativos familiares (Nardone, Giannotti y Rochi, 2003)	103
Cuadro 6.	Interacciones entre estrategias de control y afecto parental	108
Cuadro 7.	Investigaciones sobre estilos educativos en el siglo XXI	113
Cuadro 8.	Interacciones entre estilo educativo, temperamento y desarrollo socio-emocional	117
Cuadro 9.	Modelo Ecológico Anidado para padres maltratados	174
Cuadro 10	Intervención individual con hijos agresores	294
Cuadro 11	Intervención con grupo de hijos agresores	295
Cuadro 12	Intervención individual con progenitores agredidos	296
Cuadro 13	Intervención con grupos de progenitores agredidos	296
Cuadro 14	Contenido de la Escuela de Madres y Padres agredidos	297
Cuadro 15	Intervención con progenitores e hijos	298

GRÁFICOS

Gráfico 1.	Factores que determinan el tipo de apego adquirido	61
Gráfico 2.	Representación del ciclo de la violencia filio-parental	156
Gráfico 3.	Círculos de influencia	173
Gráfico 4.	Relaciones entre dificultades intelectuales y conductas desadaptativas	235

INTRODUCCIÓN

El ordenamiento jurídico español recoge en el Código Penal vigente de 1995 (en adelante C.P.) el supuesto de violencia familiar o doméstica, que se caracteriza por la agresión que se ejerce entre miembros de una misma unidad familiar y que, en la diada agresor-víctima ha de existir una relación de parentesco en primer grado, independientemente de la dirección de la agresión.

Por tanto, además de la violencia ejercida contra los descendientes o hijos y contra la pareja, más presentes tanto en la producción científica como en la comunicación social, también está la violencia ejercida sobre ascendientes en primer grado o progenitores, sin determinar la edad de la víctima o del agresor. No obstante, en nuestro trabajo nos limitamos a aquellas investigaciones donde el hijo agresor es un niño o adolescente, que en la casi totalidad de los estudios revisados no sobrepasa los 18 años.

Así pues, este marco jurídico nos sirve para encuadrar el tipo de violencia que perseguimos analizar: la violencia filio-parental, es decir, aquella que es ejercida por los hijos de ambos sexos hacia la madre y/o padre.

Pero sería ingenuo pensar que un fenómeno como el de la violencia a ascendientes, pudiera ser definido exclusivamente desde una perspectiva jurídica, ya que toda conducta humana debe ser explicada desde una perspectiva multicausal y, a partir de las diferentes ciencias encargadas de dar cuenta de la actividad humana, en su perspectiva biopsicosocial y educativa.

Sin embargo, tal vez por la escasa información sobre las respuestas institucionales de ayuda y por la atribución de culpa a los progenitores ante los hijos violentos, sólo recientemente se ha prestado atención a la violencia filio-parental. Y es que en nuestra sociedad, la idea de que el comportamiento de los hijos depende de la educación de las madres y padres está muy consolidada. Si bien esto es mayoritariamente cierto, también lo es el hecho de que determinados niños y adolescentes con un temperamento difícil, no responden

de manera adecuada a las pautas de crianza hasta ahora válidas para la mayoría de los jóvenes (Garrido, 2008).

Más allá del interés que haya podido despertar entre expertos, la violencia de los hijos hacia sus progenitores es un problema social que ha permanecido en una oscuridad virtual durante décadas. Algo que nos resulta sorprendente si consideramos a este tipo de violencia intrafamiliar, al menos, impactante porque, según Garrido (2006), se trata de un comportamiento *desnaturalizado* de unos hijos hacia sus progenitores, la *dominación*¹ de la madre y/o padre por sus propios descendientes. En esta misma posición encontramos a Galastsopoulou (2006) quien tilda este fenómeno de *vergonzoso*, que emerge desde lo oculto y cuyas raíces no estamos todavía preparados para averiguar, debido a la culpabilidad que ello puede conllevar para toda una generación de padres y madres.

Sin embargo, no nos encontramos ante una expresión de la violencia nueva en sentido estricto porque, en 1957 ya descubrimos una referencia a este tipo de maltrato realizada por Sears, Maccoby y Levin, al clasificar *el síndrome de los progenitores maltratados*, como un subtipo de la violencia familiar.

Por consiguiente, nuestro objetivo es el de *analizar, describir y explicar* este fenómeno a partir de las escasas e inconsistentes investigaciones realizadas para arrojar luz sobre la violencia a ascendientes, con el fin de aportar futuras respuestas de prevención y tratamiento.

Así, hemos dividido nuestro trabajo en ocho apartados para tratar el fenómeno de la violencia filio-parental.

En el *Apartado I* formulamos los objetivos de la tesis a partir del objetivo principal que es la realización de una revisión bibliográfica acerca de los documentos que tratan la violencia filio-parental tanto en el ámbito nacional como internacional.

En el *Apartado II* indicamos el método científico de investigación utilizado para la consecución de los objetivos de la tesis, y las fuentes documentales revisadas.

¹ 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.

En el *Apartado III* establecemos la delimitación conceptual de la familia, revisamos las principales teorías que la estudian y que pueden aportar una explicación para interpretar un contexto tan complejo.

En el *Apartado IV* realizamos un recorrido histórico sobre los diferentes estudios formalizados acerca de los estilos educativos parentales, sus críticas, y la necesidad de aportar nuevas investigaciones desde un modelo interactivo que analicen nuevas variables, tanto de los progenitores como de los hijos.

En el *Apartado V* presentamos la delimitación conceptual y terminológica de la violencia filio-parental. Una clasificación de los distintos tipos de maltrato psicológico y emocional al que son sometidos los progenitores por parte de sus hijos, así como los factores que provocan este maltrato, y el ciclo de violencia que se genera permitiendo su mantenimiento.

En el *Apartado VI* revisamos los modelos explicativos de la violencia filio-parental propuestos desde la Teoría Ecológica realizada por Cottrell y Monk (2004); el Síndrome del Emperador propuesto por Garrido (2005) y, por último, algunas teorías explicadas desde el Aprendizaje Social como la Teoría Intergeneracional de la Violencia, la Teoría de la Coerción Recíproca y la Teoría de la Predictibilidad.

En el *Apartado VII* establecemos las características del contexto familiar donde aparece la violencia filio-parental a partir de las investigaciones revisadas. Para ello, analizamos los estilos educativos, la estructura familiar, el nivel socio-económico de estas familias, el número de hijos, la edad de los progenitores, cuál es el progenitor más agredido por el hijo, y las consecuencias derivadas de este tipo de violencia en las madres y los padres.

En el *Apartado VIII* establecemos las características de los hijos agresores a partir de los estudios revisados. Para ello, analizamos: sexo, edad, variables pedagógicas y psicológicas que presentan.

En el *Apartado IX* presentamos la revisión de programas de intervención dirigidos principalmente a progenitores maltratados (en su mayoría a las madres) e hijos maltratadores de países como Australia, Canadá, Israel, Estados Unidos y España.

Asimismo, hemos incluido un *Apartado X* donde exponemos nuestra propuesta de intervención dirigida tanto a hijos agresores como a madres y padres maltratados.

I. OBJETIVOS DE LA TESIS

Para la realización de esta tesis nos hemos planteado un objetivo general amplio: realizar una revisión bibliográfica del conjunto de artículos y documentos escritos existentes sobre la violencia filio-parental en el ámbito occidental. Este objetivo se divide en sub-objetivos más operativos:

- 1) Conocer las diferentes teorías explicativas sobre la familia y su dinámica.
- 2) Analizar los principales modelos explicativos de los estilos educativos parentales.
- 3) Presentar un análisis de las características de las familias donde se genera este tipo de violencia.
- 4) Estudiar las características del agresor adolescente.
- 5) Presentar diversos programas de intervención para el tratamiento de la violencia filio-parental
- 6) Presentar una propuesta de intervención y tratamiento para reducir la violencia filio-parental.

II. MÉTODO

2.1. PROCEDIMIENTO

La determinación de un método de investigación para la revisión de un tema de interés social como es la violencia filio-parental tropieza con cinco grandes inconvenientes: (1) la escasez de investigaciones metodológicamente potentes, (2) lo incompleto de los datos recogidos en éstas, (3) la subjetividad implícita en la interpretación humana de los mismos, (4) las diferencias en el tipo de sujetos que conforman las muestras de diferentes estudios (edad, sexo, sólo madre, madre y padre, etcétera), y (5) los diferentes ámbitos de donde proceden dichas muestras (Servicios Sociales, Salud, Centros de Menores y Penitenciarios, Clínica privada, etcétera).

En este trabajo, sirviéndonos de una metodología de corte bibliométrico, se ofrece una visión de conjunto actualizada, en versión analítico-cuantitativa, sobre el campo científico que abarca la violencia filio-parental, su incremento y desarrollo y las fuentes documentales al respecto. El criterio metodológico ha tenido en consideración no sólo la idoneidad del procedimiento para los fines propuestos, sino también la indiscutible utilidad del punto de vista cuantitativo.

De este modo, la primera fase de este trabajo de revisión se sitúa en un nivel básicamente descriptivo, centrada en el análisis de las diferentes teorías sobre la familia que han servido como explicación válida a la comunidad científica desde los años 60; por otro lado, hemos realizado una descripción y exposición de los principales modelos que describen y analizan la violencia familiar con el objetivo de acotar esta revisión hacia derroteros más específicos, sobre todo, porque nos interesaba conocer cómo la investigación más moderna explica la violencia dentro del contexto familiar. Esta estructura nos permitirá incluir la conducta que estudiamos como un fenómeno reciente dentro de las dinámicas familiares contemporáneas.

La segunda fase que incorporamos para la elaboración de nuestro estudio consistió en el establecimiento de los hechos. Dicha fase abarca tres estadios íntimamente relacionados: el desciframiento de las fuentes, la crítica textual y la transformación de los datos en enunciados sobre hechos válidos para derivar en conclusiones que permitan no sólo explicar, sino también abordar este tipo de conducta problema. Dichos enunciados que adquirirán su configuración definitiva al elaborarse el discurso científico sobre el conjunto de factores capaces de explicar y arrojar luz sobre el fenómeno que estudiamos, en nuestro caso, la reconstrucción de la investigación interdisciplinaria sobre la violencia-filio-parental en la última década.

La tercera fase de nuestro proyecto se basó en establecer un discurso científico que nos permitiera realizar un análisis de las características de los agresores y de las familias donde aparece este tipo de violencia. Por esta razón, siguiendo las fuentes consultadas y los autores más destacados sobre este tipo de conductas violentas, elaboramos en primer lugar un relato científico sobre el tipo de pautas de socialización y educación que sus cuidadores desplegaban para reducir y erradicar este tipo de comportamiento, y posteriormente, la psicología de los hijos que agraden a sus padres y madres.

En una cuarta fase, intentamos dar un paso más. De este modo, no sólo recogimos el conjunto de intervenciones que se aplican en la actualidad para este tipo de adolescentes, sino también para madres y padres. Además, añadimos una propuesta propia, incorporando la mayor evidencia disponible. El lector puede pensar que se trata de una propuesta poco elaborada y está en lo cierto. Nuestro objetivo en esta tesis no es la de aportar un programa de prevención y rehabilitación de la violencia-filio-parental, sino la de establecer el germen, el esqueleto de una propuesta que incorpora técnicas que sean capaces de abordar a todos los tipos de familia y de agresores que hemos encontrado a lo largo de toda la revisión realizada.

En este sentido, en nuestra revisión, las fuentes debían conformar una selección de artículos publicados en España y el resto de países del ámbito occidental desde el año 1979 hasta la actualidad y que abordaran el estudio de

la violencia-filio-parental desde una perspectiva multidisciplinar. En concreto, se perseguía recolectar investigación procedente principalmente de la Pedagogía y la Psicología, pero también de la Criminología, la Sociología, la Medicina, y en general de cualquier disciplina que pudiera ofrecer información veraz sobre la violencia de a ascendientes.

En primera instancia, entre los artículos publicados en las revistas españolas susceptibles de abordar nuestro tema durante un periodo concreto, localizamos aquellos cuyo título incluyera cualquier de los siguientes términos: violencia-filio-parental, violencia a ascendientes, menores con conductas de maltrato, padres maltratados, madres maltratadas por los hijos, síndrome del emperador, hijos tiranos, hijos maltratadores, jóvenes violentos en el hogar o psicopatía juvenil. La escasa literatura existente en nuestro país así los ha ido etiquetando desde las Ciencias Sociales. Pero también incluimos algunos términos jurídicos procedentes de las ciencias penales como violencia doméstica, violencia juvenil con los progenitores o delitos de lesiones a los ascendientes.

2.2. MATERIALES

Parte del material recabado, según el procedimiento utilizado, lo encontramos en los diversos informes que las diferentes comunidades autónomas españolas han realizado tras la aplicación de las medidas judiciales que recoge la Ley del Menor (LO 5/2000, de 12 de enero), informes encargados muchas veces a profesores universitarios con el fin de auxiliar al personal técnico que ejecuta las medidas (p.ej. Ibabe, 2007).

También hemos recurrido a los libros que se han publicado en España sobre este fenómeno que presentan modelos diferentes de explicar la conducta problema, pero que ofrecen una visión integrada de todos los aspectos que nos servirían para la realización de la tesis (Garrido, 2003-2006-2007-2008; Urra, 2006).

Por otra parte, el grueso de los artículos procede de la búsqueda en las siguientes bases de datos:

1) Bases de datos en Pedagogía y Psicología:

- ERIC (EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER)
- PsycINFO. Base de datos de la American Psychological Association
- PSYKE
- PSICODOC Base de datos de artículos de revista y libros del COP y la Facultad de Psicología de la UCM

2) Otras bases consultadas:

- ACADEMIC SEARCH ELITE (EBSCOHOST)
- BIOLOGICAL ABSTRACTS
- CINDOC: ISOC E ICYT
- COMPLUDOC
- CURRENT CONTENTS 7 SERIES (HUMANIDADES, CC. SALUD, CIENCIA Y TECNOL., CC.SOCIALES)
- EMBASE. DRUGS & PHARMACOLOGY
- FIRSTSEARCH
- FRANCIS
- ISSN COMPACT
- MEDLINE PLUS
- PUBLISHER'S INTERNATIONAL ISBN DIRECTORY PLUS
- REBIUN
- TESEO

3) Bases de datos de libre acceso en internet consultadas:

- MEDSCAPE .Psychiatry Home Page.
- MEDLINE (National Library of Medicine).
- BIBLIOTECA NACIONAL DE CIENCIAS DE LA SALUD (C17).
- PSEDISOC. Autoría: CINDOC. Centro de Información y Documentación Científica del C.S.I.C. (Base de datos de psicología y educación).

- *PSYCHO-SEARCH (Base de datos de artículos de revistas elaborada por el Colegio Oficial de Psicólogos).*

Cada uno de los estudios obtenidos a partir de esta búsqueda documental se clasificó en función de determinados criterios: años, autores, instituciones, revistas, líneas de investigación, etcétera. Se trataba con ello de localizar información específica desde las perspectivas evolutiva, productiva, temática, geográfico-institucional y documental que nos permitiera, respectivamente, objetivar la evolución histórica del comportamiento violento que nos ocupa, localizar líneas de investigación desde las que se ha abordado el estudio del fenómeno violento, detectar los lugares y centros donde se han realizado los trabajos y conocer las fuentes documentales más relevantes en el área.

De esta manera, encontramos que son de nuevo los países anglosajones, adalides de la rehabilitación en el mundo quienes más investigación han aportado al esclarecimiento de este tipo conducta juvenil, si bien de manera muy escasa, es justo decirlo.

III. TEORÍAS SOBRE LA FAMILIA

La familia es el primero de los contextos sociales donde el ser humano comienza su desarrollo personal a través de la socialización. Es precisamente en el seno de la familia donde se generan los factores de protección del sujeto para que pueda alcanzar un ajuste psicosocial, moral y emocional óptimos. Por esta razón, la familia constituye un agente educativo y socializador de suma importancia en la vida de los individuos que requiere de análisis profundos por parte de las Ciencias Sociales.

Sin embargo, la familia no ha recibido la atención suficiente si tenemos en cuenta su trascendencia, su complejidad y su estimación en la escala de los valores que le otorgan la mayoría de los individuos. Un ejemplo de posición dominante entre los valores personales lo plantea Flaquer (1998) aportando dos conclusiones, la primera extraída del informe de la Comisión de la Comunidad Europea (1993) donde, el 96% de la muestra analizada (12.800 sujetos) perteneciente a todos los países miembros, situaba a la familia en el primer lugar de una lista donde aparecían diferentes áreas o contextos sociales importantes de sus vidas. Por otra parte, la segunda conclusión a la que Flaquer hace referencia es la extraída del informe elaborado por el Centro de Investigaciones Sociológicas, confeccionado a partir de encuestas realizadas entre 1985 y 1994, donde los españoles valoraban a la familia por encima del dinero, el trabajo y los amigos.

En el mismo sentido se pronuncia Benardes (1997) cuando afirma que pasamos la mayor parte nuestra infancia con nuestra familia, en cuyo seno encontramos nuestra principal fuente de apoyo social. Así, no debe extrañarnos que sigamos percibiendo a la familia como nuestro referente de satisfacción personal más cálido, próximo y solidario (Gimeno, 2008).

Pero la familia, al igual que otros contextos sociales, ha experimentado en los últimos años muchos e importantes cambios en cuanto a su estructura y nuevos modelos. Por ello, ambas cuestiones deben ser objeto de análisis teórico-

empírico si queremos ofrecer respuestas a las necesidades y tratamiento de la familia en el siglo XXI.

En este capítulo realizaremos un acercamiento a algunos conceptos de la familia desde diferentes paradigmas educativos, psicológicos y sociológicos, con la finalidad de conseguir su mejor comprensión. Posteriormente, expondremos las principales teorías que tratan de explicar a la familia, tanto en su vertiente de contexto socio-educativo como de espacio de relaciones interpersonales entre sus miembros, principalmente las parento-filiales (por ser la fundamental en nuestra tesis).

3.1. DEFINICIÓN DE FAMILIA

A la hora de plantear definiciones acerca de la familia, hemos observado la dificultad que este hecho supone en el ámbito de las Ciencias Sociales. En nuestra opinión, una de las razones que contribuye a este hecho es el término “familia”, el cual remite a un laberinto de dimensiones, interpretaciones, diversidades, etcétera. Así, tal vez no debamos pretender presentar una serie de definiciones que tengan un amplio consenso, al parecernos una tarea casi estéril, sino más bien concepciones que abarquen diferentes conceptos.

De hecho, autores destacados en la historia de la familia como Reher (1996), nos advierte que definirla no es una tarea sencilla y, de lograrlo, será una definición controvertida, porque afirmar que es la célula básica de la sociedad, a la cual da cohesión y estabilidad, es eludir el problema de su definición. En definitiva, la familia como objeto de estudio es dinámico, sobre el que solemos tener multitud de prejuicios que hacen más compleja su comprensión y análisis.

Esta misma postura la encontramos en Burguière, Klapisch-Zuber, Segalen y Zonabend, (1989:104) quienes mantienen, “como pensamiento más coherente decir que la institución familiar es una realidad positiva que se inscribe en el curso de la historia y se modifica con el paso del tiempo”.

Del mismo modo, desde los presupuestos contextualista, transaccional y ecológico-sistémico se nos muestra a la familia como un sistema dinámico, donde las relaciones interpersonales que se producen son recíprocas y enmarcadas, a su vez, en diferentes contextos de influencia que están supeditados a procesos sociales, culturales e históricos de cambio. El siguiente cuadro tomado de Rodrigo y Palacios (1998) resume estos tres supuestos básicos que nos permiten describir a la familia.

Cuadro 1. Presupuestos básicos de la familia

<i>Contextualismo evolutivo (Lerner, 1986)</i>	La persona está en estrecha unión con el contexto en el que se desarrolla, sufriendo cambios con el tiempo su relación con éste.
<i>Transaccional (Sameroff, 1983)</i>	Las relaciones interpersonales son recíprocas (bidireccionales) y cambiantes en el tiempo.
<i>Ecológico y sistémico (Bronfenbrenner, 1979)</i>	Las relaciones interpersonales forman parte de sistemas más complejos sometidos a influencias sociales, culturales e históricas.

Fuente: Rodrigo y Palacios (1998:50)

Ante esta realidad definitoria tan compleja, hemos creído oportuno presentar la propuesta de Smith (1995), (citado por Gracia y Musitu, 2004:58-59)², en la que se identifican diversas definiciones sobre la familia agrupadas por criterios, a veces opuestos, y dentro de diferentes modelos o posiciones teóricas:

- Algunos autores definen a la familia como un grupo de personas relacionadas que ocupan posiciones diferenciadas, tales como marido y mujer, padre e hijo, tía y sobrino, que cumplen las funciones necesarias para asegurar la supervivencia del grupo familiar, como la reproducción, la socialización de los niños y la gratificación emocional (Whinch, 1979).

² Los autores citados a continuación en las definiciones aparecen en la bibliografía de Gracia y Musitu, (2004:185-205).

Una definición que con frecuencia es una forma de establecer a la familia nuclear heterosexual como la norma.

- Otras definiciones aceptan que pueda existir un adulto soltero como cabeza del hogar, pero con el requisito de la presencia de un niño o adulto dependiente (Popenoe, 1993).
- Algunos estudiosos recomiendan la necesidad de explorar las raíces de las variaciones en la familia en una multitud de identidades étnicas, raciales y culturales (Cheal, 1991; Thomas y Wilcox, 1987).
- Diversos autores manifiestan que todavía no se han podido comprender las variaciones en la estructura, función e interacción de las familias porque éstas siempre han sido comparadas con el modelo de familia nuclear de raza blanca y de clase media (Gubrium y Holstein, 1990; Stacey, 1990, 1993; Thorne, 1992).
- Una posición similar a la anterior es aquella según la cual las familias que no coinciden con la familia nuclear estándar tienden a ser consideradas como “desviantes” (Burgess, 1995; Cheal, 1991; Hutter, 1981; Smith, 1995).
- También se ha sugerido que la familia se defina por las experiencias individuales y no por una estructura particular y que, por lo tanto, ninguna forma familiar es siempre la adecuada para todo tipo de personas (Gubrium y Holstein, 1990).
- Para otros autores, los cambios que están produciéndose en las familias en el mundo occidental, como el incremento de los divorcios o la cohabitación, señalan el debilitamiento o incluso la muerte del matrimonio y la familia (Bellah, Madsden, Sullivan, Swidler y Tipton, 1985; Cheal, 1991; Popenoe, 1988, 1993).

Para finalizar este apartado, vamos a presentar nuestra propuesta de definición de familia que ni pretende abarcar toda la realidad del contexto familiar ni contemplar todos los cambios estructurales y las dimensiones

actuales a las que se ve sometida ésta, porque estamos ante una realidad dinámica, transcultural e interdisciplinar:

Desde nuestra perspectiva, la familia es un ámbito interactivo, multi-influenciado y bidireccional, donde las variables sociales, culturales e históricas tienen un peso relativo pero trascendente, y donde las variables referidas a sus integrantes (a saber: educativas y psicológicas) tienen alcance y significado propio, sin poderse excluir de su influencia los factores del ambiente extrafamiliar y la genética de sus integrantes, para su comprensión y dinámica particular.

3.2. TEORÍAS GENERALES DE LA FAMILIA

Una teoría es un planteamiento que explica o describe un fenómeno (en nuestro caso la familia), que contiene hipótesis, conocimientos y leyes científicas lógicamente elaboradas y sustentadas en evidencias empíricas que permiten deducir o concluir la teoría.

Desde nuestra perspectiva, una teoría es un conjunto de conocimientos o hipótesis que intentan explicar la familia mediante su relación con uno o varios fenómenos que a su vez puedan ofrecer proposiciones que la expliquen (las relaciones intrafamiliares, las influencias de la familia en el desarrollo del individuo, etcétera). Pero el objetivo de una teoría no debe limitarse a describir la realidad donde se da dicho fenómeno mediante observaciones empíricas sino también, saber interpretar los datos y lograr la integración y recapitulación de los principales conocimientos acumulados en una materia. En definitiva, actuar como guía, marcando las pautas a seguir en investigaciones posteriores.

Como apunta Schmallegger (1996:15), “las teorías, al menos, en su forma ideal están integradas por posiciones claramente establecidas que plantean relaciones, con frecuencia de carácter causal, entre sucesos y objetivos estudiados”. Y en base a esta concepción, será en este capítulo donde intentaremos analizar a la familia desde diferentes modelos explicativos que se encuentran alejados del modelo unidireccional. Porque éste modelo únicamente

intentaba identificar influencias directas del comportamiento parental tanto en el desarrollo social, emocional, psicológico como conductual de los hijos.

De este modo, pasamos a presentar algunas teorías cuya relevancia ha sido fundamental en el estudio sobre la familia y que nos proporcionan diferentes marcos teóricos que nos ayudarán a explicarla y comprenderla. No hay que olvidar que el desarrollo de las teorías sobre la familia se produce principalmente en el siglo XX y en el marco de las distintas Ciencias Sociales. No obstante, queremos indicar que nos situamos ante una tarea difícil por el gran número de variables que los modelos explicativos han considerado para interpretar a la familia, como son sus funciones, su tipo de relación y proyección hacia el entorno social, entre otras.

3.2.1. Teorías Implícitas sobre la Familia

Cuando se plantea la figura parental como un sujeto reactivo ante los comportamientos que tienen los hijos, muchos autores han empezado a interesarse por el estudio tanto de los orígenes como de los determinantes de las teorías implícitas de la educación que sustentan los progenitores, qué tipo de relación mantienen con las pautas de crianza que practican y cómo repercute todo ello en el desarrollo de los hijos.

Con el término Teorías Implícitas nos referimos al estudio de las representaciones individuales, basadas en experiencias sociales y culturales (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993), que un individuo ostenta acerca de cuestiones concretas sobre su vida y que conforman, principalmente, sus ideas, valores, conceptos y productos culturales. Mediante éstos, el individuo intenta explicar las cosas que suceden en su realidad, permitiéndole actuar sobre ellas para cambiarlas.

En este sentido, Triana (1991) propone que para tratar el origen de las concepciones que poseen los padres acerca de la educación y el desarrollo de sus hijos, deberíamos revisar dos planteamientos teóricos: el enfoque *psicologista* y el *sociologista*. El primero contempla las teorías como construcciones personales

que proceden de la acumulación de experiencias vividas por los sujetos³. Por tanto, habrán tantas teorías sobre la educación como progenitores a estudiar. Sin embargo, el enfoque sociologista acepta que es la sociedad y la cultura, en donde vive diariamente un sujeto, las que van a definir sus ideas, lo que “supondría la existencia de diferentes concepciones⁴ sobre el desarrollo y la educación sólo apreciables en los contrastes transculturales, encontrándose una gran homogeneidad en las concepciones dentro de un mismo ámbito cultural” (Triana ,1991:20). No obstante, asumir que esos conocimientos responden a una simple transmisión cultural o social, sería negar el funcionamiento de la cognición humana, encargada de seleccionar y construir la información.

Ante estos dos enfoques, se propone un tercero llamado *socioconstructivista*, donde se determina que las teorías implícitas son la consecuencia de construcciones personales a partir de contenidos culturales. De este modo, la cultura sirve como sostén de ideas y experiencias para el desarrollo de teorías implícitas, porque la influencia que ejerce la cultura queda sistematizada por la construcción individual que realiza cada sujeto a partir de la información recibida, y es gracias a esa elaboración cognitiva como se crean las diferencias individuales.

De este modo, y desde una perspectiva pedagógica y psicológica, hablamos de representaciones mentales que conforman el bagaje del saber de una persona y que intervienen en sus procesos cognitivos de comprensión, percepción, memoria, razonamiento y planificación de la conducta. Y, “desde una perspectiva sociológica y filosófica son productos culturales, fruto de una génesis y de una transformación social, que proporcionan a los individuos un discurso comparativo sobre el mundo” (Rodríguez, 2004:116).

Asimismo, en estas teorías podemos encontrar conceptos tales como: percepciones, creencias, toma de decisiones, atribuciones, expectativas y resolución de problemas, que constituyen una función cognitiva personal que

³ Como ejemplo podemos tomar los “constructos personales” de Kelly (1955)

⁴ Como ejemplo podemos tomar los conceptos analizados por Goodnow en 1987 como “mensajes culturales” o “conocimiento recibido”.

simplifica la interpretación, comprensión y adaptación ante el mundo. Pasemos a revisar algunos de estos conceptos.

Cuando buscamos estudios realizados desde las teorías implícitas acerca de la familia, el concepto de *percepción* aparece vinculado a las apreciaciones que tenían los progenitores sobre el comportamiento de sus hijos. De este modo, Broussard y Hartner (1971) llevaron a cabo un estudio que abrió un nuevo camino en la investigación, al demostrar que si las percepciones que las madres tenían de sus hijos estaban por debajo de los niveles de desarrollo psicológico de la media, podían aparecer posteriores problemas en éstos. Sin embargo, es oportuno señalar que fue una investigación que presentó problemas de réplica y fue criticada por no mostrar los suficientes criterios de fiabilidad y validez.

No obstante, Rodrigo y Palacios (1998) establecen hasta qué punto influye la percepción de los progenitores sobre el comportamiento de los hijos, a partir del binomio cognición-acción, porque los padres y madres no actúan en todo momento del mismo modo como piensan o como revelan que piensan, ya que la relación que se establece entre cognición y acción es probabilística y, según estos autores, será mayor en los dominios concretos y situacionales que en los dominios no situacionales y globales.

Por otra parte, cuando en esta teoría se utiliza el concepto de *creencias*, se hace referencia a los conocimientos de los progenitores, sus expectativas e ideas en el desarrollo y educación de sus hijos; incluso, Holden (1997) mantiene que las creencias prefijan el comportamiento de los progenitores en la crianza. Y las creencias parentales, acerca de la educación que han de llevar a cabo con sus hijos, se fundamentan y se rehacen, principalmente, a partir de la información que las madres y padres van adquiriendo por ideas y conceptos presentes en la cultura, por influencias subculturales, así como por su experiencia previa como niños, por los consejos de generaciones anteriores, por la personalidad tanto de los progenitores como del hijo, sus metas educativas, orientadas por sus valores, y su clase social.

Por su parte, Rodrigo y Palacios (1998) nos proponen los ámbitos de la educación y el desarrollo evolutivo del hijo sobre los que se manifiestan las creencias parentales por ser los que orientan su acción educativa:

1. Origen y causa de la conducta, que van desde creencias innatistas a ambientalistas que admiten o no el cambio por medio de la actuación parental.
2. Las metas universales y valores tradicionales o progresistas.
3. El desarrollo evolutivo, básicamente en los primeros años del hijo, centrándose en conocimientos acerca de qué aprende, cuándo lo hace, cómo aprende habilidades y conductas, o considerar el desarrollo como algo individual que sigue un ritmo diferente en cada niño.
4. El aprendizaje y las técnicas educativas como la comunicación parento-filial, los tipos de castigo y refuerzo, y la disciplina, básicamente.

En esta dirección, Palacios, Hidalgo y Moreno (1998) mantienen que los progenitores tienen sus propias ideas acerca del origen y de las causas de las conductas que tienen sus hijos. Por ejemplo, si los progenitores comparten la visión ambientalista consideran que pueden enseñar, favorecer o influir en el desarrollo de sus hijos. Ideas que no se mantendrán si los progenitores tienen una visión innatista del ser humano, porque supone aceptar que el niño “ya nació así”, “es como su abuelo” o “le viene de familia”; por tanto, su influencia como educadores o cuidadores en el desarrollo de sus hijos la desestimarán.

Incluso, las creencias de los progenitores son dinámicas, como señala Triana (1993:223), hasta el punto de que “tener un segundo hijo, que éste sea de distinto género o, sencillamente, observar los cambios que se producen en ellos a lo largo de su evolución, puede llevar a los padres a corregir o modificar sus propias creencias”.

Por otra parte, cuando se habla del concepto de *atribuciones*, se están revelando las ideas que los progenitores tienen sobre qué causa un comportamiento determinado; planteamiento que básicamente se suscita ante

conductas de desobediencia por parte de los hijos. De este modo, se llegan a plantear posibles explicaciones que den respuestas a las conductas de desobediencia como: si son conductas influidas por las intenciones de sus hijos de conseguir lo que quieren, para molestarles, porque quiere 'decirles' algo de forma encubierta, o porque se dan en una situación concreta que es la que precipita el mal comportamiento en su hijo.

De este modo, las teorías que poseen los padres y las madres sobre la educación, la infancia y el aprendizaje, entre otras, "están compuestas por un conjunto de enunciados ordenados según un continuum de tipicidad, por lo cual los límites entre las diferentes teorías es difuso" (Rodríguez 2004:120). A pesar de ello, lo que sí logran los progenitores es diferenciar entre los enunciados de distintas teorías.

En este sentido, Arranz, Oliva, Parra, Azpiroz, Bellido, Malla, Manzano, Martín y Olabarrieta, (2005) determinan que resulta curioso comprobar cómo los progenitores también reproducen planteamientos o ideas que aparecen en el ámbito científico, en forma de teorías. Por ejemplo, hay padres que piensan que su hijo es un agente activo en su proceso de aprendizaje (constructivismo), mientras que otros mantienen que lo más relevante es el proceso de enseñanza (didactismo).

No obstante, las ideas que tienen las madres y padres no suelen corresponder a una idea pura, aunque sí muestran más aceptación ante unas teorías que otras. Incluso, llegan a mezclar las ideas que configuran sus creencias que pertenecen a teorías afines, lo que dota de un alto nivel de coherencia a su comportamiento (Triana, 1993). Esta idea no parece estar completamente avalada por la investigación en el tipo de padres paradójicos, o dentro de un estilo parental coercitivo⁵.

⁵ Donde podemos encontrar actitudes parentales dispares y de clara inconsistencia educativa, pudiéndose dar tanto una intervención directiva (para provocar un cambio en la conducta de su hijo) como no intervenir al concluir, de antemano, que el hijo no va a cambiar, 'nació así'. Lo que comporta actuar dentro del más puro estilo autoritario para después pasar al más puro estilo negligente o permisivo.

Ahora bien, si queremos aglutinar conceptos como percepción, creencias, ideas y expectativas parentales, Rodrigo y Palacios (1998)⁶ nos hablan de las *ideologías familiares* a partir de los datos ofrecidos por diversas entrevistas realizadas a progenitores. Estos autores establecieron tres perfiles de padres: los *modernos*, los *tradicionales* y los *paradójicos*.

No obstante, desde el punto de vista de Arranz y colaboradores (2005), además de una percepción moderna genético-ambiental acerca de los hijos, también es necesario tener en cuenta aspectos facilitadores del desarrollo psicológico de los niños y adolescentes que los progenitores, por sí mismos, no conocen ya que se requiere una formación e información concreta de contenido más especializado, y que pueden adquirir si son formados en esa dirección como, por ejemplo, en el desarrollo de la madurez emocional de los hijos.

Por otro lado, Holden (1997) señaló que los progenitores sí tenían percepción de su eficacia como educadores, de sus sentimientos de estrés y satisfacción, así como de sus competencias vinculadas al proceso de crianza que ellos llevaban a cabo. Este autor concluyó que dichas percepciones eran más que simples ideas, ya que en la medida en que los progenitores tuviesen una autopercepción optimista de la crianza de sus hijos y de sus aptitudes, podían presentar: (a) habilidades y estrategias educativas más adecuadas, (b) una baja percepción de problemas con sus hijos y, (c) unos bajos niveles de depresión. En las conclusiones a las que llega Holden se ven reflejados los enunciados establecidos desde las Teorías Interactivas.

Asimismo, Holden (1997) también investigó las diferentes técnicas utilizadas por los progenitores para la toma de decisiones y resolución de problemas durante el proceso de crianza y en situaciones específicas (parto, llanto del bebé, el tipo de alimentación que recibía el neonato, a qué tipo de escuela iría). Estas situaciones las vinculó con las creencias y expectativas que tenían los progenitores, y con los datos relacionados con el nivel de información y formación de éstos. Tras efectuar estas interacciones, llegó a determinar que

⁶ En sus conclusiones abarcaron dos estudios realizados anteriormente por Hidalgo en 1999 y por Palacios, Hidalgo y Moreno (1998).

las decisiones que tomasen los progenitores afectarían al desarrollo psicológico de los niños.

Ahora bien, si retomamos la idea del binomio cognición–acción (ideas-conductas) expuesta por Rodrigo y Palacios (1998), y la relacionamos con las prácticas parentales y las ideas, por una parte, y la influencia de ambas en el desarrollo de los hijos, por otra, las ideas constituyen una función mediadora entre la conducta de los hijos y las respuestas de los progenitores y, se puede considerar que las ideas de los progenitores son previas y organizan la percepción, entre otras cosas, que se tiene de los hijos. Por tanto, estos autores consideran que existe un alto nivel de correlación y coherencia entre ideas y prácticas educativas en los progenitores.

Para concluir el apartado de las Teorías Implícitas, queremos señalar que las percepciones, creencias, atribuciones e ideas, con toda seguridad, influyen en las pautas de crianza y el estilo educativo practicado de los progenitores. No obstante, también deberíamos considerar sus respectivas personalidades y el tipo de interacción bidireccional y recíproca establecida entre progenitores e hijos, entre otras muchas variables. Por ello se hace más compleja y multidimensional la explicación de estas teorías, y, creemos que la postura más congruente a adoptar ante la explicación de la familia es la integradora o multifactorial.

3.2.2. Teorías Interactivas de la Familia

Dentro de las teorías interactivas, el concepto de interacción está conformado por la noción de microsistema establecido en la teoría Ecológica, así como también por las diferentes variables que determinan distintos tipos de interacciones en la familia, configurando el contexto en el que éstas se originan, y que deberíamos evaluar si deseamos conocer el grado de calidad existente en el contexto familiar.

El concepto de *interacción* en la familia lo estableció Bell (1968) ante la necesidad de describir los efectos del proceso de socialización y la interacción bidireccional entre los miembros de las familias. Es decir, que se tuvieran en

cuenta y se analizaran los efectos que tenían el comportamiento de los progenitores sobre sus hijos y el de éstos sobre sus progenitores. Holden (1997) vino a llamar a éste último: *efectos del niño*.

La mayoría de los estudios llevados a cabo acerca de los efectos del niño que han demostrado la influencia de las características de los hijos en las conductas de sus progenitores, han sido en los niños con Trastorno de Atención con Hiperactividad (TDA-H). Menos cuantiosos son los estudios que analizan los efectos del niño según el orden de nacimiento como, por ejemplo, el realizado por Downey (2001), y de acuerdo a la *teoría de la disolución de recursos*, concluyendo que los hijos que nacen en los últimos lugares reciben menos recursos de sus progenitores, hecho que puede perjudicar su desarrollo integral.

Pero antes de avanzar en la exposición, estableceremos el término de bidireccionalidad en la interacción familiar. Así pues, podemos encontrar que la interacción es un continuo de entradas y salidas de información al microsistema que corresponden a las interacciones que se establecen entre los miembros de la familia y, como consecuencia, se producen unos cambios tanto en el comportamiento de los hijos como en el de los progenitores.

Por ejemplo, la madre establece una norma que provoca un efecto de desagrado en su hija. En función de ese efecto (si la llega a aceptar o no, obedeciendo o desobedeciendo la norma), la madre ajusta o modifica su comportamiento (negocia, establece un duro castigo por su incumplimiento o la suaviza). Esta nueva situación provoca un nuevo cambio en la madre y en la hija (acepta la norma) que, a su vez, generará otro cambio en su madre (serenidad y complacencia), condiciones que se reflejarán en el clima familiar.

De este modo, las interacciones que se establecen entre los progenitores e hijos construyen mutuamente el microsistema y sus influencias de modo bidireccional, estableciéndose, entre otras cosas, el ambiente donde se da el desarrollo psicológico y ajuste social del niño.

Por tanto, podemos concluir que el contexto familiar no es únicamente un contexto de desarrollo para los hijos sino, y del mismo modo, también lo es para los progenitores; así como un contexto donde interactúan de forma bidireccional

variables biológicas (como el temperamento), psicológicas (rasgos de personalidad) y socio-ambientales, que son cambiantes e influyen recíprocamente a lo largo del tiempo en las relaciones parento-filiales y filio-parentales.

Tal vez, para comprender y evaluar algún aspecto que analice cómo se producen las interacciones en una familia donde, por ejemplo, los progenitores se deben enfrentar a conductas desadaptativas de su hija, debemos acercarnos al concepto de *bondad de ajuste* de Lerner, Castellino, Patterson, Vuillaruel y McKinney (1995), quienes lo definen como el ajuste de las características de los hijos a las diferentes demandas del entorno familiar, las de los progenitores.

Un ejemplo de esas demandas son las exigencias y las pautas educativas que practican las madres y los padres: imaginemos a una niña de seis años con un temperamento difícil⁷ que imposibilita, por momentos, que su madre establezca una interacción afable, relajada y más o menos previsible. Esta circunstancia se traduce en sentimientos de incapacidad, frustración y culpabilidad en la madre al no poder ejercer sus funciones de educadora y cuidadora. Ahora bien, si esa niña de seis años tiene un temperamento positivo y calmado, a su madre le será fácil y motivador ejercer sus funciones de cuidado y establecer pautas de crianza de forma óptima; circunstancias que se traducirán en sentimientos de eficacia, logro y satisfacción como educadora.

Asimismo, Arranz y colaboradores (2005) advierte que al hablar de bondad de ajuste también debemos tener en cuenta las exigencias y las características del contexto donde se encuentran los progenitores y donde se está educando al hijo. De esta forma, puede ser que la niña de nuestro ejemplo anterior, en el caso de tener un temperamento positivo o fácil, presente problemas de ajuste porque su madre es permisiva y ansiosa, y utiliza un estilo coercitivo en su educación, lo que podría producir un desarrollo desadaptativo en la hija. Por tanto, una bondad de ajuste negativa por parte de la madre y el padre provocará un proceso de crianza conflictivo que, casi con toda

⁷ Comportamientos que se traducen en problemas e irregularidad en el sueño, el apetito y el control de esfínteres; no se adapta fácilmente a los cambios, se muestra enfadada e insatisfecha constantemente; pega a sus hermanos y compañeros de la guardería, etcétera.

probabilidad, causará un incremento del nivel de conflicto entre los progenitores, de éstos con la hija y de ésta con ellos. Además, pueden agravarse con el transcurso de los años, principalmente, con la llegada de la adolescencia.

Generalmente, si la bondad de ajuste es positiva, la interacción que se establece entre progenitores e hijos producirá, en la mayoría de casos, una retroalimentación y relación positiva que, a su vez, posibilitará un buen proceso de crianza y las condiciones más óptimas para un ajustado desarrollo psicológico, social y emocional de los hijos.

Por tanto, deberíamos contemplar que los efectos de la progeñie en sus ascendientes están compuestos por multitud de variables influyentes que, a su vez, afectan y generan diferentes tipos de interacciones familiares, nuevas variables, y por ende, otras nuevas interacciones. Idea que nos supone un verdadero reto metodológico y teórico, en palabras de Arranz et al. (2005:50) “en la medida en que obliga a ponderar diferencialmente el efecto de las múltiples variables influyentes e, incluso, a intentar aprehender las posibles interacciones entre ellas”. Dicho reto que se enmaraña más si introducimos otras interacciones familiares que también influyen y causan nuevos efectos como, por ejemplo, problemas en la pareja, entre ésta y sus hijos, entre los hijos, etcétera; sin olvidar que únicamente hemos expuesto los que se dan dentro del microsistema familiar.

3.2.2.1. El Interaccionismo Simbólico.

La génesis del interaccionismo simbólico la encontramos en los precursores del pragmatismo norteamericano Charles S. Pierce, William James, Charles H. Cooley, John Dewey, William I. Thomas, George H. Mead y Herbert Blumer, a quienes se les atribuye, en la década de los años 30, el término de *interaccionismo simbólico*. Gran parte de las ideas de estos pensadores tuvieron una transmisión oral, que algunos autores determinan que concluyó con la

publicación póstuma de la obra de Mead llevada a cabo por sus propios alumnos⁸.

Sin embargo, según Musitu, Román y García, (1988) fue dentro de la filosofía pragmática británica donde se gestó el interaccionismo simbólico, con Hume, Locke y Berkeley, y la idea del pragmatismo acerca de que un fenómeno tiene significado si puede aplicarse directa o indirectamente a una situación concreta. De hecho, en la obra de Locke (1634) *Pensamientos acerca de la educación*, encontramos referencias precisas de la importancia de la educación aplicada a situaciones específicas del contexto familiar.

No obstante, será en la Escuela de Chicago donde se dé a conocer esta teoría a principios del siglo XX, gracias a Mead (profesor de filosofía en la Universidad de Chicago y quien conformó las primeras ideas), que tras su muerte, su trabajo fue continuado por Blumer⁹, considerado como su 'líder intelectual'. Aunque dentro de esta misma escuela cabe señalar a Burgess, quien en 1926 publicó *La familia como una unidad de personalidades en interacción*, artículo que se considera el origen de la aplicación formal del interaccionismo al estudio de la familia, y que creó escuela abriendo paso a posteriores publicaciones de Cottrell, Terman o Bernard.

Aunque debemos señalar, como afirman Gracia y Musitu (2004), que los interaccionistas simbólicos tempranos, como Mead o Thomas, proponían una visión del individuo o de la familia en sociedad, y será con los fundadores de la Sociología de la familia (Burgess, Cottrell, Terman y Bernard) cuando los estudios se centraron en aspectos interaccionales o psicosociológicos de la vida familiar.

Asimismo, debemos mencionar a Waller (1938) por ser una figura significativa en esta corriente, aunque poco conocida debido a que estudió la familia usando métodos cualitativos, y se centró en temas pioneros para esa

⁸ Quizá ello contribuyó a que no se estableciera una amplia red de difusión y de integración de contenidos como orientación teórica del interaccionismo simbólico.

⁹ Cuando se fue a trabajar a la Universidad de Berkeley en 1952, la tradición del interaccionismo simbólico se trasladó a California.

época, como el estudio del conflicto y el poder familiar, el divorcio o los procesos dinámicos de negociación entre los integrantes de la familia.

Sin embargo, la posición teórica representada por Kuhn (1964), quien lideró esta corriente en la Escuela de Iowa, marcó el alcance de la operatividad de conceptos como el self. Esta escuela fue más determinista que la anterior y se centró en aspectos objetivos y predecibles de las ideas desarrolladas. Quizá, junto con el Grupo de Minnesota, representaron una postura intermedia del interaccionismo simbólico que les facilitó una proyección social y académica más relevante.

No obstante, estas tres vertientes compartían unos supuestos específicos¹⁰ que Munné (1996) explica afirmando que el ser humano interactúa mediante comunicaciones simbólicas, que exigen especificar la situación en que se realiza, así como actuar aceptando y teniendo en cuenta el comportamiento que los demás esperan en esa situación. Según este autor, “los significados de las acciones pueden ser mantenidos, modificados o dados por los actores, los cuales son así creadores activos de la vida social. Todo ello estructura en la persona un self o mediador entre ésta y la organización social” (Munné, 1996:280).

Por otra parte, la teoría del interaccionismo simbólico integra diversos conceptos como: *self social* de James, *self especular*¹¹ de Cooley, el concepto de *definición de la situación* de Thomas; así como la distinción entre el *yo* y el *mí* como partes diferenciadas del self, o el *role-taking* de Mead. Dichos conceptos a su vez han dado otras denominaciones a esta teoría, siendo las más usadas: la Teoría del rol y la interacción simbólica, la Teoría del self, la Teoría del ego o la Teoría interrelacional.

Ahora bien, si debemos establecer un marco conceptual desde el que se ha investigado a la familia dentro del interaccionismo simbólico, debemos hacer obligada referencia a la Teoría del rol, que ha estudiado el cometido de los roles familiares, los patrones cambiantes en la vida familiar que implican la ruptura

¹⁰ Ver los supuestos específicos del interaccionismo simbólico anotados en Musitu, Román y García (1988:56-59)

¹¹ El ‘sí mismo’ como una imagen en espejo.

y posterior creación de roles (según van apareciendo las nuevas identidades en el contexto familiar), y la negociación entre roles y significados de los miembros que integran la familia a lo largo de su ciclo de vida. Sin olvidar el ámbito de aplicación del interaccionismo simbólico y de los roles familiares, como es la educación familiar.

Sin embargo, LaRossa y Reitzes (1993) mantienen que si debemos resaltar una contribución del interaccionismo simbólico al estudio de la familia es, por una parte, el proponer a ésta como grupo social y, por otra, afirmar que los individuos desarrollan su concepto del self y sus identidades gracias y por medio de la interacción social.

Pero, más allá de determinar qué aportaciones han sido más relevantes, sí podemos revisar brevemente su amplio y vasto campo de estudio debido a la diversidad de cuestiones que los investigadores de esta teoría han tratado, y que nos da una idea más precisa de sus temáticas de investigación, como las señaladas por Gracia y Musitu (2004:105-106):

- Cuál es el proceso por el que los miembros de la familia llegan a una percepción, más o menos compartida, del mundo (valores, creencias, metas y normas).
- Cómo se relacionan la geografía, la raza/etnicidad, la clase social, el género, la edad o el tiempo con los grupos familiares (cómo difieren las familias interculturalmente o de diferentes estratos socioeconómicos).
- De qué forma comunican los miembros de la familia la intimidad, qué significación le confieren a las interacciones íntimas.
- Cuáles son los roles o expectativas sociales para maridos y esposas, padres y madres, hijos e hijas.
- Cómo se construyen, aprenden y desempeñan dichos roles.
- Qué procesos explican tanto la forma en que los padres socializan a sus hijos como la forma en que los hijos socializan a sus padres.
- Cuál es la conexión entre la socialización y el autoconcepto.

- Qué estrategias y tácticas utilizan los miembros de la familia para construir las realidades familiares y negociar las identidades del rol.

Pero, y como hemos señalado anteriormente, un concepto básico en el interaccionismo simbólico es el self, del que los científicos sociales distinguen dos aspectos o dimensiones: el autoconcepto (la idea que uno tiene de sí mismo) y la autoestima (los sentimientos de estima que uno tiene hacia sí mismo, según unas cualidades subjetivas y valorativas positivas y negativas).

Así, el concepto propuesto por Mead (1934) de self es la representación simbólica de nosotros como sujetos (el yo) y como objetos (el mí). Para Mead el 'yo' es la respuesta del organismo a las conductas de los otros, mientras que el 'mí' sería el conjunto de actitudes de los demás que uno mismo asume (citado en Gracia y Musitu, 2004). El self desarrolla el autoconcepto del sujeto a través de la interacción social; por esto es tan relevante la familia en el desarrollo del autoconcepto y de la identidad.

Sin embargo, Cooley (1902) es quien propone una visión del self como objeto que contiene la perspectiva de los otros, que este autor llama *self especular* o *self espejo*, que significa que vemos nuestra conducta como un objeto, asumiendo el rol de otra persona (p. ej. una niña puede preguntarse si su conducta le parecerá adecuada a su madre). De este modo, el self espejo sería la manera en la que nos imaginamos reaccionarán o reaccionan los demás ante nuestra presencia/apariencia, nuestras palabras y nuestros comportamientos, produciéndonos determinados sentimientos.

Además, Cooley (1902) establece tres estadios o pasos para el desarrollo del self:

- 1.- Imaginación de lo que mi apariencia representa para los demás (¿piensan que soy así de trabajadora?)
- 2.- Imaginación del juicio valorativo que los demás hacen de mi apariencia (positiva o negativa, trabajadora u holgazana)

3.- Sentimientos que uno tiene de sí mismo según se imagine que ha sido juzgado positiva o negativamente: satisfecho, molesto, temeroso, etcétera.

Por otra parte, entendemos que *autoconcepto* es “el esquema o la imagen que una persona tiene de sí misma” (Aznar y Pérez, 1986:439), una representación mental, que en definitiva, se traduce en la autoconciencia y la autoimagen estructurada que se forma y desarrolla a partir de las respuestas que imaginamos que nos dan los individuos que nos responden positivamente, y que tiene consecuencias en nuestra autoestima, independientemente de que los demás nos hayan comunicado desaprobación.

De este modo, puede suceder que una madre evalúe el comportamiento de su hija de forma negativa, y el padre de forma positiva. Entonces, ¿cuál tendrá más relevancia en el autoconcepto de la hija? Aunque el autoconcepto es la suma de las reacciones y evaluaciones de sus progenitores, a los que denominamos *otros significados*, la mayor influencia la tendrá el progenitor que más relevancia e influencia tenga en la hija. Además, con el transcurso del tiempo los otros significados también pueden ser los amigos, jefes, parejas, etcétera.

En cuanto al concepto de *autoestima*, Mead (1934) sostuvo que se formaba y conservaba gracias a la interacción social. Idea concretada por Roche y Sol (1998) como la percepción y juicio de valor que cada uno hace de sí mismo en relación a atributos positivos deseados o negativos, teniendo en cuenta pensamientos y recuerdos de los propios recursos, capacidades, actitudes y conductas. Sería la valoración positiva o negativa, la satisfacción o insatisfacción personal consigo mismo, todo ello unido al autoconocimiento.

A lo que añadimos, según Gargallo (1995) que esta acción valorativa se desarrolla mediante hechos, es decir, mediante el qué hacemos y cómo lo hacemos, así como de las reacciones de las personas significativas para el sujeto, y la interpretación que éste hace de las percepciones y valoraciones afectivas de los otros significativos. De estemodo, para que la autoestima crezca en un niño es importante que adquiera seguridad en sí mismo y desarrolle una cierta

tolerancia a la frustración, adquisiciones que deben promover y potenciar, en primera instancia, los progenitores.

Ahora bien, para concluir, a pesar de las importantes aportaciones del interaccionismo simbólico como modelo explicativo, ha sido objeto de críticas, como las siguientes:

- A pesar de haber proporcionado unos conceptos notables para explorar la interacción familiar, sigue sin ofrecer un conjunto de propuestas teóricas interrelacionadas que puedan precisarse sin ambigüedades. Además, presta escasa atención a la dimensión emocional de la conducta humana (LaRossa y Reitzes, 1993).
- Presenta una visión determinista del ser humano, que da un margen reducido y limitado para adaptarse o cambiar el ambiente (Klein y White, 1996).
- En esta teoría se evita tratar las estructuras sociales jerárquicas presentes en la sociedad y en la familia, así como las consecuencias de esas estructuras en los significados que los miembros de la familia conceden a sus interacciones (Smith, 1995).
- Desde el enfoque feminista se le critica que soslayar las estructuras sociales jerárquicas, oculta las relaciones asimétricas existentes entre mujeres y hombres, y que se presenta a la familia donde el hombre no parece imponer a la mujer su definición de realidad (Glenn, 1987).
- Da una imagen ideal, sin conflictos, de la familia, y no analiza los procesos interactivos que existen en situaciones, por ejemplo, de control, poder y de violencia intrafamiliar o doméstica (Stets, 1988).

Críticas que, desde nuestro punto de vista, deberían ser consideradas en posteriores investigaciones realizadas dentro de este modelo explicativo de la familia.

3.2.3. La Familia como Sistema

La obra de Broderick publicada en 1993 nos lleva a hacer un recorrido histórico acerca de la teoría de sistemas relacionada con el estudio de la familia, además de aportar unas conclusiones que vamos a utilizar para introducir el *funcionalismo estructural* de Talcott Parsons y la teoría de sistemas.

Broderick (1993) destaca que no se puede afirmar con total certeza cuándo se usa el término de “sistema” como un concepto explicativo que nos facilite una mejor y mayor comprensión del mundo. Lo que certifica es que dicho concepto ha sido el núcleo en trabajos teóricos llevados a cabo desde las Ciencias Sociales, como la Antropología y la Sociología, que aparecen durante la primera mitad del siglo pasado. Aunque Parsons (1955, 1959), como su figura representativa, da al concepto de *sistema* un lugar cardinal en la comprensión y construcción de la realidad social y en el desarrollo de la teoría de funcionalismo estructural.

3.2.3.1. Funcionalismo Estructural

El funcionalismo estructural forma parte de las teorías sistémicas junto con la teoría de desarrollo familiar, de sistemas y la ecológica humana. Ahora bien, el funcionalismo, a diferencia de las otras tres, se centra más en la estructura, en las conexiones funcionales que existen entre las diferentes partes del sistema y cómo éstas facilitan o dificultan el correcto funcionamiento de éste. De hecho, para Smith (1995) el funcionalismo aportó una de las primeras explicaciones de diversos conceptos “sistémicos” relevantes que han sido utilizados por otras teorías, como la de los sistemas familiares y la de ecología humana.

Desde el funcionalismo, la sociedad es entendida como un organismo que lucha contra el cambio de unos objetivos deseables y naturales, para mantenerla equilibrada o estable. Lo opuesto (desequilibrio, desorden y conflicto) es la sintomatología que muestra que un sistema sufre disfunciones o desviaciones.

Desde esta teoría, y si nos ajustamos al concepto de familia, Parsons (1955, 1959) la explica y define desde diferentes perspectivas y funciones que pasamos a exponer:

- La familia es una estructura que ordena y organiza a las personas biológicamente conectadas, y cuya principal función es “reclutar” a nuevos miembros por medio de la reproducción humana.
- La familia se entiende como una estructura social, altamente especializada y con funciones concretas como la de socialización de los hijos.
- Establece diferencias entre una estructura familiar dentro de una sociedad agrícola donde la actividad productiva y la unidad de convivencia están completamente anexionadas, y la familia nuclear que separa la producción económica (se encuentra en fábricas, oficinas, en definitiva, fuera del hogar), por lo que los progenitores tienen más tiempo para dedicar a los hijos, lo que implica por ejemplo, más atenciones afectivas.

Además, para Parsons (1971) la familia nuclear cumplía dos funciones básicas en las sociedades modernas e industriales: (1) socializar a los hijos y conseguir la “estabilización de la personalidad” de los adultos, y (2) proveer de una base emocional que facilitaba la participación de sus miembros en la sociedad.

No obstante, esta concepción comporta la división de funciones y roles a partir de las diferencias por sexo (hombres proveedores, mujeres amas de casa, madres y esposas), que asegura la conservación de la solidaridad en la relación de matrimonio. Quizá, y por ello, no debe extrañarnos que esta concepción parsoniana de la familia experimentase un marcado declive a finales de los años 60 y a lo largo de los 70, con el auge del feminismo.

Por otra parte, según el funcionalismo estructural, la familia, y cualquier otra institución social, debe buscar y garantizar el bienestar de los sujetos y de la sociedad en la que éstos se encuentran. De ahí que Goode (1964) respaldara

que si la familia no cumplía adecuadamente sus funciones, las metas de la sociedad no podrían hacerse efectivas ni reales.

No obstante, Morgan (1975), al referirse a las disfunciones de la familia, planteó que si bien las estructuras familiares ayudaban al éxito de la sociedad, en contrapartida, también podían perjudicar al éxito de sus miembros. Por ejemplo, en muchas ocasiones para que el marido obtuviese el éxito profesional, la esposa debía desistir de sus aspiraciones profesionales o formativas.

3.2.3.2. Teoría del Desarrollo Familiar

Burr (1995) sitúa los orígenes de esta teoría en los pensadores del siglo XVIII, quienes diferenciaron entre ser adulto y ser niño, siendo la publicación del *Emilio* de Rousseau, en 1762, el primer tratado de los procesos educativos y de desarrollo de los niños. Estas ideas fueron impulsadas y desarrolladas ampliamente en el siglo XX en enfoques teóricos como el psicoanálisis, la teoría de la personalidad de Erikson, las teorías de Adler o Piaget, entre otros, hasta que se llegó al surgimiento de una teoría propia que se ocupaba del desarrollo familiar.

No obstante, fue a mediados del siglo XIX, con autores como Le Play, cuando se favoreció el desarrollo de métodos que identificaran las necesidades mínimas de las familias de clase trabajadora. Posteriores investigaciones, en esta dirección, concluirían que el equilibrio entre recursos y obligaciones familiares cambiaban a lo largo del tiempo (primeros años de matrimonio, nacimiento del primer hijo, marcha del hijo del hogar parental, jubilación); proceso que Sorokin y sus colaboradores 1931, y su alumno Loomis (1936), denominaron '*ciclo de la vida familiar*'. Sin embargo, para Broderick (1993) fue el trabajo de Glick publicado en 1947, *The family cycle*, lo que ayudó a fundamentar el marco conceptual del desarrollo familiar.

Más allá de lo expuesto, serían Hill (1951) y Duvall (1957) quienes definitivamente formalizarían y sistematizarían los principales constructos teóricos en el estudio de la familia que, para Cheal (1991), formaban parte de la idea de progreso y reconstrucción social que tuvo lugar tras finalizar la Segunda

Guerra Mundial. Un marco socioeconómico e histórico que daba nuevas oportunidades que se traducían en más recursos para el desarrollo de la familia. Este período finalizaría con los trabajos de Rodgers (1964) y Aldous (1978) que perfilarían y revisarían nuevos aspectos de esta teoría.

El modelo explicativo del desarrollo familiar es un planteamiento teórico que se basa tanto en la idea de sistema como en la ecología; es la teoría del desarrollo familiar “que trata la interacción de los miembros de la familia con relación a su ambiente externo y a los procesos internos (como el nacimiento de un niño o su cuidado), pero desde un punto de vista del desarrollo que trata a la vida familiar como si implicara una secuencia de eventos que tienen lugar en el tiempo de forma predecible” (Gracia y Musitu, 2004:132).

Por ello, la teoría del desarrollo familiar no debe confundirse con las diversas teorías del desarrollo humano porque:

- Se centra en los cambios sistemáticos¹² que acaecen en la familia según va transcurriendo su ciclo vital (desde que nace el primer hijo o el fallecimiento de un progenitor).
- Su objeto de estudio es el desarrollo de la familia como un grupo de personas que interactúan, influido y organizado en base a las normas sociales vigentes, los sucesos históricos del momento y las condiciones ecológicas. Así pues, esta teoría incorpora las dimensiones temporal e histórica donde se desarrolla cada familia.
- Su objetivo primordial de estudio, incluso único, es la familia y su '*ciclo de vida*' como proceso donde se suceden unos estadios que cambian cuando varía la composición familiar (cambio estructural) y que influirá en el funcionamiento y bienestar familiar. Además, este cambio estructural también supondrá la variación de las tareas específicas de sus integrantes para que se produzca el éxito en el desarrollo individual y familiar.

¹² Cambios que son impulsados por las necesidades sociales, biológicas y psicológicas de los miembros de la familia.

Una de las principales críticas que ha recibido esta teoría es que supone un problema para los estudiosos de la familia, al no ser capaz de acomodar y aglutinar las múltiples variaciones que se han producido en el desarrollo de ésta en los últimos veinte años (monoparentalidad, reproducción asistida, adopciones internacionales/ interraciales, adopciones de parejas homosexuales, etcétera).

Del mismo modo, los teóricos del desarrollo familiar se han centrado principalmente en difundir conceptos más que en buscar y dar explicaciones de la realidad. Quizá por este motivo, Hill (1972) sugirió, en la década de los 70, que sería conveniente que esta teoría se integrase en el marco más amplio de la teoría de sistemas. No obstante, diremos que la teoría del desarrollo familiar es la que más ha influido en el estudio del estrés familiar¹³.

3.2.3.3. Teoría de Sistemas

Las limitaciones y críticas dirigidas al funcionalismo estructural (Broderick, 1993; Cheal, 1991; Morgan, 1975) no impidieron que éste estableciera aspectos teóricos que en la actualidad seguimos encontrando en las teorías sistémicas como por ejemplo:

- Los diferentes sistemas sociales tienen elementos o funciones que procuran su supervivencia como son: la ejecutiva o política, económica, moral y homeostática estabilizadora.
- El todo es mayor que la suma de las partes.
- Los sistemas sociales siguen un orden jerárquico, esto es, “los sistemas pueden ser partes de sistemas más inclusivos y sus propias subunidades pueden ser también sistemas por su propio derecho” (Gracia y Musitu, 2004:131).

¹³ Hill (1949) propuso el modelo ABC-X de crisis familiar, donde un suceso estresante (A), en interacción con los recursos con los que cuenta la familia (B), y con el peso o significado que ese suceso estresante tiene para la familia (C) se produce una crisis o situación de estrés (X). De este modo, la mayor o menor influencia de X dependerá de las respuestas que dé la familia al suceso estresor.

- Si un sistema social no mantiene su equilibrio y límites, externos e internos, puede suceder que las fuerzas disruptivas logren producir cambios que los transformen en una estructura diferente.

Todos los aspectos presentados anteriormente defienden y manifiestan las teorías actuales que contemplan a la familia como un sistema orgánico que intenta mantener el equilibrio ante las presiones externas.

Ahora bien, la teoría de sistemas surge en Norteamérica (Estados Unidos y Canadá, después de la Segunda Guerra Mundial), al amparo de nuevos hallazgos encontrados en las ciencias físicas donde se considera a la familia como un conjunto de elementos que interactúan o interrelacionan entre sí y con su entorno.

Por ello, ante la compleja interacción intrafamiliar, la teoría de sistemas, entre otras, puede aportar respuestas integradoras aplicables a la familia. Así, exponemos el resumen de los conceptos sistémicos más destacados y aplicados a la familia que presentan Arranz y colaboradores (2005) que nos facilitan la comprensión de la teoría de sistemas adaptada al contexto familiar.

Cuadro 2. Conceptos sistémicos de la familia

<i>Globalidad, organización, circularidad</i>	Un sistema abierto como la familia es complejo, integrado en un conjunto, con patrones organizados de interacción que son circulares más que lineales.
<i>Interdependencia de los elementos del sistema</i>	La unidad de investigación ha de ser el sistema, y el individuo en sus relaciones con el sistema. La movilidad del individuo altera la continuidad del sistema.
<i>Homeostasis y cambio</i>	La familia es una estructura cambiante que se autorregula. Los patrones de interacción familiar son estables si son adaptativos para solucionar los problemas que se les plantean. El desarrollo del niño se entiende en la medida en que se entienden los patrones de cambio interfamiliar.

<i>El sistema familiar está compuesto por subsistemas</i>	Estos subsistemas tienen sus límites y sus propias reglas. Por subsistema se suele entender el grupo de los padres, abuelos, hermanos. De esta forma, un individuo de la familia puede formar parte de varios subsistemas diferentes.
<i>Existen unos límites entre los subsistemas que forman un sistema más amplio</i>	Las interacciones entre ellos están reguladas por comportamientos y reglas implícitas.
<i>Las relaciones muestran coherencia y continuidad</i>	Coherencia a través de los contextos y estabilidad a través de las transformaciones.
<i>Los individuos internalizan o representan las relaciones</i>	La coherencia del sistema interno del individuo – sobre las relaciones- permite predecir su respuesta en situaciones nuevas.
<i>Las relaciones representadas se utilizan en la selección de experiencias</i>	Influyen en la conducta.

Fuente: Arranz et al. (2005:51, extraído de Minuchin, 1976)

De este modo, la familia como sistema estaría dirigida a conseguir la supervivencia, el ajuste personal y la adaptación de sus integrantes al entorno en el que vive. Por ende, podemos afirmar que la función de apoyo que ejerce la familia a lo largo del ciclo vital de sus miembros tiene diferentes objetivos, según las características del individuo que recibe dicho apoyo. Así, tenemos que el objetivo de algunos padres con los hijos es criarlos para que logren su independencia y autosuficiencia, o recibir apoyo de su prole con el transcurso de los años.

Por otra parte, si hablamos de la dirección que pueden tomar los efectos que produce el mismo sistema familiar, debemos incorporar nuevos conceptos como los de *multifinidad* y *equifinalidad* (Pérez Testor, 2001). El primer concepto determina que un sistema complejo, como es la familia, puede producir diferentes consecuencias aún partiendo de una misma entrada de información en el sistema. Por su parte, el principio de equifinalidad establece que diferentes entradas de información pueden producir diferentes resultados.

Así pues, podemos deducir que el sistema familiar recibe y genera múltiples influencias e influye a su vez en las interacciones que se producen entre sus integrantes, durante su proceso de desarrollo psicológico, en el comportamiento y en los sentimientos de los progenitores e hijos. Esta complejidad, además de suponer un reto metodológico para los estudios realizados sobre la familia, no lo es menos para dar explicaciones, por ejemplo, de problemas de relación entre padres e hijos por implicar nuevas variables en el sistema familiar.

Para subsanar esa insuficiencia, autores como Ward (1995) sugieren que el complejo funcionamiento del sistema familiar podría encontrar en la *Teoría del Caos* un contexto teórico para identificar las normas internas de su funcionamiento en algunos fenómenos complejos. Y es el *efecto mariposa* de Gleik (1987) el concepto más divulgado desde la Teoría del Caos. Según este autor, un encadenamiento de interacciones puede provocar un efecto completamente impredecible por la entrada de una determinada variable en el sistema. Un ejemplo del efecto mariposa en el sistema familiar sería como la comunicación de la detención efectuada por la policía de su hijo de 16 años, tras intentar agredir a otro joven, puede desencadenar un conflicto entre mismos progenitores del adolescente, la desatención de funciones en el contexto laboral y la atención a su otra hija de 12 años.

Para concluir esta breve revisión de las Teorías de Sistemas destacamos que el modelo interactivo-bidireccional y sistémico están bastante lejos del modelo unidireccional que intentó explicar cómo el comportamiento de los progenitores influía directamente en el desarrollo psicológico y comportamental de los hijos. Además, este enfoque clásico ha sido fuertemente criticado desde el modelo de la genética de la conducta y desde el de la socialización grupal, que trataremos posteriormente.

3.2.3.4. Teoría Ecológica

Gracia y Musitu (2004), señalan que fue la bióloga Ellen Swallow Richards quien dio un importante impulso al desarrollo de esta *nueva ciencia*¹⁴, la *ecología humana*, de un carácter claramente interdisciplinar, aplicado al ámbito de la familia. Con el transcurso del tiempo los científicos sociales (destacamos a los sociólogos de la Escuela de Chicago) vieron la utilidad que los principios ecológicos podían tener a la hora de interpretar la organización social de los seres humanos.

Así, la Teoría Ecológica es un enfoque que aparece en el ámbito científico con fuerza en la década de los años 60, y que se consolida en el estudio de la familia en dos escuelas ubicadas en las universidades de Michigan, cuya figura representativa fue Paolucci, y la universidad de Cornell, alrededor de la figura de Bronfenbrenner¹⁵, con la propuesta clara de estudiar la conducta individual como una consecuencia de la interacción entre persona y ambiente, que tendrá un claro impacto en el estudio de la familia. En palabras de Bronfenbrenner (1989:225), “cualquier cualidad humana se encuentra inexplicablemente inmersa, y encuentra tanto su significado como su expresión plena, en un contexto o escenario ambiental concreto, del cual la familia es el principal ejemplo”.

La novedad de esta teoría reside en dar una visión diferente al concepto de contexto y su influencia relevante en el desarrollo del individuo. De este modo, sustituyó a las concepciones individualistas y conductistas vigentes, que Bronfenbrenner criticó (1985) por los excesivos estudios que existían sobre los niños y los escasos en relación a su entorno y su influencia. Además, las pocas investigaciones existentes se habían realizado en situaciones excesivamente artificiales.

¹⁴ Autores como Klein y White (1996) establecen que la ecología como ciencia se inicia con Darwin, y el término de ecología fue acuñado por el biólogo alemán Ernst Haeckel, en 1837, para expresar la necesidad de una nueva ciencia acerca de “la casa” de todos. La ecología, así entendida, se definió como el estudio de las interrelaciones entre los organismos y el ambiente, donde la vida y el ambiente son inseparables de un todo más extenso.

¹⁵ La teoría ecológica del desarrollo humano formulada por este autor tiene su origen en la teoría de campo de Kurt Lewin, con él coincidía en que era imprescindible estudiar el desarrollo humano en un contexto más amplio.

Bronfenbrenner es considerado el científico más representativo de esta teoría, y su relevancia estriba en aportar una ecología del desarrollo humano precisa, basada especialmente en el análisis sistémico del contexto y la metodología de investigación del mismo (Coll, Miras, Onrubia y Solé, 1998).

Del mismo modo, esta teoría ha aportado una metodología para realizar tanto el diagnóstico como la intervención dentro de la Pedagogía y la Psicología Evolutiva. En palabras de Bronfenbrenner (1987:40): “la ecología del desarrollo humano comprende el estudio científico de la progresiva acomodación mutua entre un ser humano activo, en el desarrollo, y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que vive la persona en desarrollo, en cuanto este proceso se ve afectado por las relaciones que se establecen entre estos entornos y por los contextos más grandes en los que están incluidos los entornos”

Para Cortés (2002), Bronfenbrenner resalta los elementos que responden a la explicación de la teoría ecológica, es decir, el entorno, la persona, los niveles ecológicos y cómo investigar desde la ‘posición ecológica’. Para ampliar su explicación divide el desarrollo humano en cuatro partes que, a su vez, expresan cuatro supuestos: (Cortés, 2002:40):

1. La relación entre individuo y el ambiente (“... acomodación mutua entre un ser humano activo, en desarrollo, y las propiedades cambiantes de los entornos...”).
2. La definición de persona (“... la persona en desarrollo...”).
3. La creación de un modelo ecológico de niveles contextuales (“...afectado por las relaciones que se establecen entre estos entornos y por los contextos más grandes en los que están incluidos los entornos...”).
4. La investigación ecológica (“... el estudio científico...”).

En este punto, Bronfenbrenner (1987), destaca que el ambiente o el contexto son como una especie de puzzle en el que cada nivel ecológico se relaciona con el otro, determinando cuatro niveles que definiremos con sus propias palabras:

- *Microsistema*: “patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado, con características físicas y materiales particulares” (Bronfenbrenner, 1987:41).
- *Mesosistema*: “conjunto de relaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente” (Bronfenbrenner, 1987:44).
- *Ecosistema*: “uno o dos entornos que no incluyen a la persona en desarrollo como participante activo, pero en los cuáles se producen hechos que afectan a lo que ocurre en el entorno que comprende a la persona en desarrollo, o que se ven afectados por lo que ocurre en ese entorno” (Bronfenbrenner, 1987:44).
- *Macrosistema*: “se refiere a las correspondencias, en forma y contenido, de los sistemas de menor orden (micro-, meso- y exo-) que existen o podrían existir, al nivel de la subcultura o de la cultura en su totalidad, junto con cualquier sistema de creencias o ideología que sustente estas correspondencias” (Bronfenbrenner, 1987:45).

Ahora bien, para nuestra tesis nos interesa analizar la influencia de los niveles citados, partiendo de la familia como microsistema y su importancia en el desarrollo básicamente psicológico y en el proceso educativo de los hijos. De ese modo, la familia (progenitores e hijos) forma un microsistema que mantiene diversas interacciones y que, a su vez, está relacionado e incluido en otros sistemas más amplios como son el mesosistema, el ecosistema y el macrosistema (Bronfenbrenner, 1987; Bronfenbrenner y Morris, 1998), de los que pasamos a exponer una breve revisión.

El *microsistema* comprende las interacciones que mantienen todos los integrantes de la familia en su vida cotidiana. El microsistema primario, y dentro del que se desarrolla desde el nacimiento el ser humano, es la familia.

Desde esta teoría, la familia es un sistema donde se originan interacciones de todo tipo, entre los progenitores con uno o varios hijos, como subsistemas (así pues, podemos incluir todo tipo de familias monoparentales, reconstruidas, de progenitora soltera, de adopción). Y serán las interacciones que se produzcan en un tipo de familia -los subsistemas- y su influencia mutua las que condicionen la mayor o menor calidad del contexto familiar.

Asimismo, la familia como microsistema “es el entorno más directo y continuo durante el periodo formativo de la personalidad y constituye, por sí misma, un ámbito privilegiado de influencia. En el seno de la familia cada miembro influye en la conducta de todos los demás y cada dificultad o conflicto repercute en los procesos de interacción entre ellos” (López, Apodaka, Etxebarria, Fuentes y Ortiz 1998:36)

El *mesosistema* lo conforman las diversas interacciones que se generan entre los diferentes microsistemas con los que, a su vez, está relacionada la familia, como por ejemplo: familia y escuela, familia y amigos, familia y vecinos, permitiendo estudiar y analizar las influencias bidireccionales entre distintos subsistemas. De hecho, gran parte de la investigación realizada sobre el mesosistema se centra en las interacciones que se crean entre familia y grupo de iguales, que revisaremos en el apartado de la Teoría de la Socialización Grupal, principalmente investigada por Harris.

El *ecosistema* lo conforman las interacciones que no aparecen en el microsistema familiar, aunque indirectamente influye en la vida de los hijos. Dentro del ecosistema, hallamos las interacciones de tipo social que mantienen la familia como son los amigos, las asociaciones o grupos de todo tipo (religiosas, deportivas, culturales, etc.), así como las interacciones que mantiene con ayuntamiento, servicios sociales y de salud. La calidad de estas interacciones fue evaluada, entre otros, por Petit, Bates y Dodge (1997) concluyendo que la calidad de las interacciones era considerable cuando el apoyo social que recibía

la familia, por parte de los agentes sociales que conforman el ecosistema, le ayudaban a poder llevar a cabo sus funciones de crianza con mayor éxito; y a la irversa, a menor apoyo social menor éxito o mayor dificultad en la realización de las funciones de crianza.

Por último, el otro sistema que establece la teoría ecológica es el *macrosistema*, el cual enlaza a la familia con el sistema socio-cultural donde se contextualiza. Nos referimos a valores, creencias religiosas, nivel socioeconómico, actitudes y aptitudes socialmente admitidas. Aquí es importante destacar que la familia y sus interacciones internas con otros sistemas puede verse afectada profundamente por eventos históricos: graves crisis económicas, guerras, cambios del régimen político, incluso por los recursos informáticos.

Al respecto, y en la actualidad, también han entrado a ser investigadas las influencias en el microsistema familiar de la existencia o no de aparatos informáticos, Internet (Torres y Rodrigo, 1998; Torres, Conde y Ruíz, 2002); así como el desarrollo socioemocional y cognitivo relacionado con el uso de la informática (Subrahmanyam, Greenfield, Kraut y Gross, 2001).

Por su parte, Cole (1999) mantiene que el niño en su proceso de desarrollo sí recibe creencias y valores concretos pertenecientes a una cultura determinada, que influirán en su desarrollo psicológico y conductual porque sus progenitores pretenderán que su hijo se comporte en función a los valores y creencias vigentes en su cultura. Y desde la visión de López y colaboradores (1998) la familia es el sostén en la vida de la sociedad, sea cual sea, porque cualquier cambio que se produzca en ésta, afectará a la familia y viceversa ya que con el paso del tiempo las personas socializadas en una familia serán futuros agentes activos en la vida social.

De este modo, y dentro de la teoría ecológica, en el macrosistema social se encuentra la familia formando el microsistema, que recibe los cambios que se producen en el primero y es alterable por ellos; pero a la vez, la familia genera cambios de tipo social y político que activan o detienen los cambios del

microsistema social. Por tanto no es baladí afirmar que “no habrá sociedad sana al margen de una familia sana” (López et al., 1998:81).

Quizá, una postura más integradora sea la que sugiere Martínez Cortés (1998), al decir que la familia de cada época es una creación cultural de la misma y no sólo es un producto cultural porque produce a su vez cultura.

Del mismo modo, siguiendo con los planteamientos y avances realizados dentro de la teoría ecológica, Gracia y Musitu (2004:34) dan una visión más compleja y completa adoptando “un modelo bioecológico del desarrollo (Bronfenbrenner y Morris 1998), pautas educativas y temperamento que se comprende como parte de un sistema dinámico donde entran en juego también factores diferentes como el género o la inteligencia de los niños, la personalidad de los padres, el nivel socio-económico de las familias, o las condiciones de vida dadas por el lugar geográfico y el momento histórico dado”. Tal vez, en esta multifactorialidad podamos encontrar nuevas respuestas.

Por su parte, Smith (1995) subraya que, a diferencia de otras teorías sobre la familia, la teoría expuesta por Bronfenbrenner otorga la responsabilidad al investigador y al profesional de analizar y apoyar a los colectivos que cuentan con menos recursos, control sobre sus vidas y poder social (pobres, discapacitados, mujeres y ancianos).

Pero a pesar de las diversas líneas de investigación que abrió esta teoría¹⁶, se le ha criticado, por ejemplo, según Klein y White (1996) que sigue sin ser apropiada porque no logra identificar las causas y procesos que provocan el cambio en base a la interacción que se establece entre los diversos sistemas .

¹⁶ Entre ellas tenemos: el manejo de recursos familiares, el estudio de valores, el análisis de las relaciones existentes entre vida laboral y familiar, los determinantes de la conducta parental y la relación parento-filial, el desarrollo de programas de apoyo a la familia, etc.

3.2.4. Teoría del Apego

Las dos figuras que representan los orígenes de la teoría del apego son John Bowlby¹⁷ y Mary Ainsworth. Algunos textos consultados determinan que el origen documentado de esta teoría está en las publicaciones de Bowlby del año 1958, *“The Nature of the Child’s Tie to his Mother”*¹⁸, y de Harry Harlow, también en 1958, *“The Nature of Love”*.

Dentro de esta teoría es preciso hacer una breve referencia a la etología¹⁹ porque aportó influyentes e importantes interpretaciones acerca de la vinculación afectiva. Desde esta perspectiva, el apego es una tendencia conductual innata, que se ha instaurado en el bagaje hereditario de nuestra especie por su valor en la supervivencia a lo largo de la evolución (López, Etxebarria, Fuentes, Ortiz, 1999). Para llegar a dicha conclusión se parte de las investigaciones del etólogo Harlow²⁰ quien a finales de los años 50 inició una serie de estudios observacionales acerca del comportamiento de unas crías de monos que demostraron la importancia del contacto físico, ya que éste les proporcionaba bienestar y seguridad, permitiéndoles explorar de forma confiada objetos no familiares, refugiarse y protegerse ante posibles amenazas y defenderse de manera más eficaz.

¹⁷ Biólogo y psiquiatra, se licenció en la Universidad de Cambridge en 1928; trabajó como psicoterapeuta infantil (de formación psicoanalítica).

¹⁸ El trabajo de Bowlby estuvo influenciado por Honrad Lorenz (1903-1989) quien en sus estudios con gansos y patos reveló que las aves podían desarrollar un fuerte vínculo con la madre sin que el alimento estuviera presente. Aunque fue Harry Harlow (1905-1981) quien con sus experimentos con monos y su descubrimiento de la necesidad universal de contacto, más allá de la alimentación, fue quien influyó a Bowlby de manera decisiva en la construcción de la Teoría del Apego.

¹⁹ Pero fue Heinroth quien ya en 1910 definió la impronta, concepto que desarrollaría su discípulo Lorenz y que fueron el origen de ideas como: (a) La predisposición a “improntarse” y a generar un contacto físico con la madre o similar es primaria, preprogramada y no aprendida; (b) las crías tienen mecanismos innatos que les facilitan identificar y mantenerse al lado de las madres (o progenitores); (c) también ocurre a la inversa, las madres y padres están preprogramados incluso para reconocer y responder a las necesidades de sus crías produciéndose un tipo de ajuste recíproco y espontáneo, y (d) que la función neutral de la impronta es favorecer la supervivencia de las especies.

²⁰ Harlow y Zimmerman separaron a varias crías de mono de sus madres desde el momento de su nacimiento para ser “criadas” durante cinco meses por dos madres sustitutivas, una hecha de alambres y otra de felpa, cada una de ellas alimentó, mediante a un biberón incorporado, a la mitad de las crías. Entonces observaron que los monitos, independientemente de que la sustituta les alimentara, se vincularon a la que tenía un contacto físico suave durante 15 horas al día, mientras con la sustituta de alambre pasaban una hora (el tiempo necesario para alimentarse). Además, cuando se asustaba a los monitos, buscaban la protección de la madre de felpa, incluso a su lado podían reaccionar con conductas de defensa y amenaza ante el peligro.

En 1958, Harlow y Bowlby coincidieron en un simposio internacional, y algunos autores señalan este encuentro como el momento en que las conclusiones teóricas procedentes de la etología animal pasaban a ser etología humana, unidas a las observaciones clínicas hechas desde el psicoanálisis; trasvase de conocimientos que “parecían explicarse mejor si se admitía que los niños están originalmente inclinados a interesarse por los estímulos sociales, y a vincularse de forma especial con algunas personas” (Ortiz y Yarnoz, 1993:15).

Así, y según Arranz et al. (2005:29), Bowlby “desde la etología desarrolla un modelo de investigación sistemática que concluye en la demostración empírica de la máxima psicoanalítica relativa a la trascendencia de la vinculación con la madre para el desarrollo psicológico posterior²¹ [...] La utilización del enfoque etológico en seres humanos requiere una formulación que permita integrar la existencia de pre-programaciones conductuales con la influencia del contexto social característica del ser humano”.

Por ello, en la teoría del apego se analizan y estudian los vínculos afectivos que se dan, principalmente, entre el niño y los progenitores (u otros adultos) responsables de su cuidado y crianza. Por tanto, y desde esta teoría, vamos a analizar el ámbito afectivo-emocional y relacional que se establece dentro de la familia.

Según Heredia (2006:9), “la formación de las primeras relaciones emocionales del niño, por lo general con la madre, se denomina vínculo de apego, y se considera como uno de los logros más importantes”. Además, el apego no se puede contemplar como un vínculo aislado sino que forma parte de un sistema intrafamiliar.

Ciertamente, a lo largo del tiempo se ha reconocido la relevancia de los vínculos afectivos con los progenitores o los cuidadores; las discrepancias aparecieron en el momento de explicar por qué y cómo los hijos se vinculan a sus progenitores o por quiénes los sustituían.

²¹ La etología animal descubre aquellas constancias en el comportamiento que están genéticamente condicionadas porque son producto del historial adaptativo de la especie orientado a la supervivencia.

De este modo, tanto la teoría psicoanalítica como la conductista mantenían que el vínculo afectivo que establecía el niño con sus cuidadores era, en su origen, secundario, aprendido y no original, como consecuencia de la alimentación y los diferentes comportamientos maternos asociados a la misma (reducir la tensión y proporcionar placer oral, por ejemplo, desde el psicoanálisis de Freud, o el contacto físico, la vocalización, la estimulación, desde la teoría del aprendizaje social). Interpretaciones que permanecieron inamovibles durante años.

Por su parte, desde la teoría cognitivo-evolutiva se mantenía que se podía establecer un vínculo afectivo dependiendo de determinadas capacidades cognitivas del bebé y/o niño que favorecieran la facultad de discriminar a la madre (o persona sustitutiva) del resto de las personas, y considerarla como alguien que estará de forma permanente más allá de sus percepciones.

Según López y colaboradores (1999:43), efectivamente, “el establecimiento del apego requiere el desarrollo de competencias intelectuales. Pero esto no significa que el niño no tenga preprogramada esa necesidad [...] desde el momento del nacimiento para reconocer algunas características de las personas muy pronto (primeras semanas), reconocer a las personas en su globalidad (entre los dos y cuatro meses). [...] Que el vínculo de apego dependa de estos logros cognitivos es obvio, pero el que la formación de este vínculo requiera unos meses no significa que las personas no estén preprogramadas para establecerlo”.

Sin embargo, sería desde el mismo psicoanálisis, al estudiar los efectos de la ausencia de vínculos afectivos en los niños (Spitz, 1946; Bowlby, 1986), desde donde se puso en duda que el interés del niño por el adulto sólo era porque le proporcionaba el alimento y demás cuidados, ya que los niños huérfanos presentaban graves deficiencias en su desarrollo más allá de que estuvieran atendidas sus necesidades biológicas.

Fue entonces cuando Bowlby (1976) se interesó por analizar la relación existente entre privación o pérdida de la figura materna durante la infancia y el desarrollo de la personalidad. Para ello, partió del supuesto de que la

conducta de apego se organiza utilizando sistemas de control propios del sistema nervioso central, al que se le ha atribuido la función de protección y supervivencia.

Pero será a partir de 1969 cuando Bowlby, y en oposición a lo establecido inicia su producción literaria (Bowlby 1969, 1973, 1980) donde formula la teoría del apego, proponiendo que los seres humanos presentan una tendencia innata a buscar vínculos de apego, que proporcionan satisfacción personal y contribuyen a la supervivencia de la especie humana. Más allá de que la alimentación y el sexo cumplan una función relevante en la creación del vínculo afectivo, la relación de apego tiene una existencia, una dinámica y una función propia y precisa.

Bowlby (1976), como psicoanalista, vio la necesidad de ampliar el concepto de vínculo de apego. Para ello usó un modelo evolutivo-biológico con conceptos de otras ciencias como la etología y la psicología evolutiva, el procesamiento de la información y el propio psicoanálisis y, así sentar las bases de esta teoría, que con el transcurrir de los años, y en base a investigaciones llevadas a cabo con animales y seres humanos, demostraron que la alimentación no era el componente decisivo para establecer el vínculo afectivo del niño hacia sus progenitores.

De hecho, existe la tendencia a responder conductual y emocionalmente con el fin de permanecer cerca de la persona que cuida y protege de toda clase de peligros. Y aquellos que poseen estas tendencias tienen más probabilidades de sobrevivir y de poder traspasarlas a posteriores generaciones.

Sin embargo, como indica Arranz y colaboradores (2005:29), aunque “la consolidación del vínculo de apego está genéticamente condicionada, en función del nivel de respuesta de los progenitores o cuidadores a las demandas del bebé, va a conducir a la cristalización de los diversos tipos de apego, tal y como fueron descritos por Ainsworth, Blehar, Walters, y Wall (1978) a través de la situación del extraño”. Así pues, la respuesta parental que genera un vínculo de apego seguro es la afectiva²², que complace y compensa las necesidades y peticiones

²² Es habitual encontrar como sinónimos “apego seguro o apego afectivo”

del hijo. Además, como resultado de la intencionalidad y voluntad educadora de los progenitores o de otras personas representativas en la vida del niño, el apego varía en su cualidad.

Por tanto, según esta teoría, el bebé nace con un repertorio de conductas cuya finalidad es producir respuestas en los progenitores: la succión, las sonrisas reflejas, el balbuceo, la necesidad de ser acunado/abrazado y el llanto, como un tipo de estrategias por su parte para vincularse a sus progenitores y, así, mantener la proximidad con la figura de apego.

De este modo, hay una tendencia primaria del ser humano a establecer lazos emocionales fuertes con personas concretas, lo que Bowlby (1986) considera un componente básico de la naturaleza humana. “Él mantuvo que el apego seguro con la madre (pero también con el padre) era vital en los primeros años de la vida para forjar una adolescencia y edad adulta que pudiera desarrollarse en los márgenes de potencial más amplios” Garrido (2005:348). Así, durante la infancia los lazos emocionales se establecen con los progenitores (o sustitutos) en busca de protección y apoyo que permanecen a lo largo de todo el ciclo de desarrollo, aunque se complementan con nuevos lazos de acuerdo a los diferentes períodos evolutivos (abuelos, hermanos, amigos, parejas).

3.2.4.1. Concepto de Apego

Gimeno (2008) define el apego como una relación afectiva en la que una de las personas retiene la proximidad de la otra, de quien recibe apoyo, protección, cuidados y a la que considera más sabia o más fuerte.

Ortiz y Yarnoz (1993:16), lo definen como “la relación especial que el niño establece con un número reducido de personas, y que se llama apego, es un lazo afectivo que se forma entre él mismo y cada una de estas personas, un lazo que se impulsa a buscar la proximidad y el contacto con ellas a lo largo del tiempo”.

Por otro lado, dentro del concepto de apego, se hace imprescindible referirse a las *conductas de apego*²³ porque son un componente básico del vínculo afectivo que sirven para lograr y/o mantener la proximidad y el contacto físico (principalmente durante la infancia) con las figuras de apego con un claro significado contextual.

De esta forma, una niña que está en su casa puede no presentar conductas para mantener la proximidad con su madre (su figura principal de apego); pero puede suceder que cuando en su casa o en otro contexto percibe el peligro o una situación de amenaza active las conductas de apego (llanto, aproximación física, seguimiento auditivo, visual o físico) de forma inmediata para lograr o mantener el contacto y la proximidad con su madre.

Por tanto, las conductas de apego se dan en un contexto de interacción entre el niño y sus progenitores (o figuras de apego), estableciéndose de este modo una influencia bidireccional (la niña corre al lado de su madre y ésta la coge o la rodea con sus brazos). Incluso, en situaciones de enfermedad las conductas de apego pueden incrementarse e intensificarse.

3.2.4.2. Tipos de Apego

A Bowlby le seguirían diversos autores que siguieron con sus investigaciones ampliando los conocimientos que se presentan en la teoría del apego (Ainsworth y Bell, 1970; Ainsworth, Blehar, Walters y Wall, 1978; Bretherton y Waters, 1985; Lamb, Thompson, Gardner y Chamow, 1985; Parkes y Stevenson-Hinde, 1982).

Por ejemplo, Ainsworth trabajó con Bowlby en la clínica Tavistock (Londres) durante la década de 1950, investigando los efectos de la separación materna temprana en la personalidad del niño. En la década de los años 60, esta autora estuvo investigando un par de años en Uganda, estudiando en

²³ Bowlby distinguió entre el vínculo de apego y las conductas de apego. El vínculo se refiere a la primera relación esencial para la satisfacción de la necesidad de seguridad emocional. Y las conductas de apego son preadaptadas y se despliegan en el desarrollo (mirada, sonrisa, llanto, el adherirse) para reclamar o mantener la proximidad del niño con el adulto. Del mismo modo, Bowlby habló de *sistemas conductuales* para referirse a la organización flexible de diversas conductas que están al servicio de funciones comunes y que pueden interactuar con otros sistemas.

escenarios naturales las relaciones entre madres e hijos. De esta investigación extrajo información relevante para el estudio de las diferencias en la calidad de la interacción establecida entre madre-hijo y su influencia sobre la formación del apego.

Ainsworth, en su investigación realizada en Uganda en 1971, identificó por primera vez tres patrones principales de apego: niños de *apego seguro*, que lloraban poco y se mostraban contentos cuando exploraban en presencia de la madre; niños de *apego inseguro* que lloraban frecuentemente, incluso cuando estaban en brazos de sus madres y, niños que parecían no mostrar apego ni conductas diferenciales hacia sus madres. Al mismo tiempo observó que los comportamientos de los niños dependían de la sensibilidad de la madre a las peticiones del hijo.

Posteriormente, y en esta dirección, Ainsworth y colaboradores (1978) investigaron mediante el “Test de la situación del extraño” (un procedimiento de laboratorio o controlado) los tres modelos de reacción característicos (o estrategias de proximidad) cuando la madre abandonaba y volvía a entrar en la habitación donde estaba el niño. Tras este test, los investigadores creyeron observar diferentes tipos de apego, según el grado de seguridad que mostraba el niño en la relación con su madre.

Dicha seguridad se valoró a partir de la conducta que manifestaba el niño durante la separación, la actitud que éste presentaba en el momento del reencuentro con su madre, la facilidad con que exploraba ambientes nuevos en presencia-ausencia de la madre y, por último, la interacción del niño ante una mujer que no conocía. Con todo ello, los autores establecieron tres tipos o estilos de apego: (A) apego seguro, (B) apego inseguro evitativo, y (C) apego inseguro ambivalente-resistente. Más tarde, Main y Solomon (1986) detectaron otro estilo de apego tipo (D) que se denomina apego desorganizado/desorientado o ansioso-desorganizado. Vamos a exponer algunas características de estos cuatro tipos de apego según Ainsworth (1978, 1989); Heredia (2006); López (1984); Ortiz y Yarnoz (1993) y Rygaard (2008):

- (A) *Apego seguro*. En base a los resultados obtenidos por Ainsworth, aproximadamente entre un 60 y un 70% de los niños usan la figura de apego como base de seguridad desde la que explorar el ambiente y los juguetes. Es decir, tienen un sistema de apego activo que funciona de forma adaptada a las diferentes situaciones. Este tipo de niño cuando ve a la madre (figura de apego) explora el entorno de forma activa, pero cuando la madre desaparece decae la exploración del entorno y aparece la angustia por la separación. Cuando aparece de nuevo la madre, el niño expresa su alegría y activa sus conductas de apego hacia ella, y en poco tiempo vuelve a explorar el entorno ya que es un niño al que se le reconforta con facilidad.

- (B) *Apego inseguro con evitación o rechazo*. En este tipo de apego se encuentra el 20 % de los niños ante la situación extraña, que se caracteriza por no manifestar protestas ni inquietud durante la separación de la madre; aparentemente no reacciona ante la ausencia de la madre y continúa explorando y jugando. Cuando la madre regresa dirige más su interés hacia los juguetes que hacia el niño. Éste, por su parte, durante el reencuentro evita o ignora a su madre, actitud más habitual que la de buscar la interacción con ella. Ante los extraños no se incomoda o intranquiliza. Incluso, en situaciones en donde los niños tienden a activar las conductas de apego, no lo hacen ni manifiestan ansiedad. Sin embargo, Rygaard (2008:28) asegura que “los estudios demuestran que el niño en verdad está muy estresado por la ausencia de la madre y que este estrés persiste durante más tiempo que en el niño seguro. Es como si los niños supiesen que si muestran los sentimientos apropiados de la separación surge el rechazo, y por eso controlan la expresión de estos sentimientos”. Por tanto, son niños que presentan un apego inseguro pero que no expresan o exteriorizan respuestas afectivas, pareciera que

ocultasen sus sentimientos porque no esperan que el adulto les dé o responda con conductas adecuadas a sus necesidades; por esta razón no están vinculados a esa figura adulta.

- (C) *Apego inseguro con ambivalencia*. Aproximadamente entre el 10 y el 15% de los niños presentan este tipo de apego en donde no se utiliza a la madre como figura de seguridad desde la que explorar el ambiente y los juguetes. No obstante, el niño no se aleja de ella demostrando un bajo interés ante la exploración física y social del entorno. Su nivel de ansiedad ante la ausencia de la madre es muy alto. Durante el reencuentro del niño con su madre se muestra ambivalente, porque por una parte busca y se preocupa por mantener la proximidad y el contacto con ella pero, por otra, cuando la madre inicia el contacto, muestra oposición o rechazo. Por tanto, se mezclan la búsqueda de la figura materna con comportamientos de resistencia al contacto, incluso el niño puede reaccionar con rabia o enfado.

- (D) *Apego desorganizado-desorientado*²⁴. Aproximadamente un 15% de los niños de un año muestran este modelo de apego. Comprende a niños con patrones de conductas que aparecen tanto en el apego ambivalente como en el evitativo. Sin embargo, el niño no reacciona ni a la separación ni al reencuentro dentro de los patrones de ningún estilo o tipo de apego coherente. “Parece un niño ‘congelado’ en una posición rígida, aferrado a su madre pero sin mirarla, volviendo la cara” (Rygaard, 2008:28). Cuando se asustan se alejan de su madre y en el reencuentro pueden mostrar, por un lado, conductas de aproximación pero, por otro, de repente huyen y evitan la interacción.

²⁴propuesto por Main y Solomon (1986)

Por tanto, en función del tipo de apego que se establezca entre el niño y el adulto en la situación extraña y ante la amenaza de pérdida, se despierta ansiedad, y la pérdida ocasiona pena, tristeza, rabia o ira. En este sentido, Rygaard (2008:29) señala que “sólo el apego seguro/autónomo lleva al niño a explorar y a entusiasmarse con el entorno la mayor parte del tiempo. Los otros tres modelos alternativos consumen tanto la atención y la energía del niño que éste deja a un lado la exploración y el desarrollo para cubrir la necesidad de una base segura”.

Actualmente, se estudia otro tipo de apego que nos parece interesante presentar por el fenómeno de violencia que estudia esta tesis. Nos referimos al *apego reactivo*, que según Rygaard (2008), se aplica a los niños que han sufrido algunas privaciones (como puede ser la falta de afecto y de contacto personal con su figura de apego), o han sufrido la negligencia de sus cuidadores (básicamente en los tres primeros años de vida), así como estrés en su vida temprana²⁵.

“El niño o adolescente que tiene un apego reactivo puede desarrollar comportamientos violentos y antisociales desde la infancia como: comportamiento intimidatorio, violento y agresivo, falta de destreza para aprender de experiencias sociales (incluyendo castigos/restricciones) [...] presenta una carencia permanente de vergüenza, culpa o remordimiento. Es típico un comportamiento de enfrentamiento/fuga/rigidez (vagabundeo, conflictos sin fin, testarudez)” (Rygaard, 2008:30).

Parece ser que algunos de estos niños no han desarrollado un *apego afectivo*, que significa tener progenitores cálidos, amorosos, que dan seguridad y cariño, especialmente en los primeros años de la vida. Al respecto, Parker, Tuplin y Brown (1979) realizaron un estudio que relacionaban dimensiones de control y apego llegando a la conclusión de que el control cariñoso y el apego seguro u óptimo ayudaban al desarrollo de personalidades sanas y comportamientos alejados de la conducta antisocial o violenta. Para estos

²⁵ En este caso se refiere a los dos primeros años de vida.

autores, la respuesta parental que genera un vínculo de apego seguro es la afectiva, que complace y compensa las necesidades y peticiones del hijo.

Rygaard extrajo sus conclusiones del apego reactivo de sus diversas investigaciones, entre ellas el estudio lineal realizado con 48 niños que se inició en el albergue infantil del Estado ("*himmelbjerggarden*"), en Dinamarca, dedicado a su tratamiento desde los 7 a los 14 años. Estos niños y adolescentes eran llevados tanto por sus progenitores al presentar graves problemas de conducta y violencia en casa y contra ellos, como por las autoridades sociales o por los servicios de psiquiatría infantil. Todos los niños del estudio pertenecían a familias de clase media-baja o pobre.

A continuación, expondremos las características y factores de riesgo que se concluyen tanto del estudio de Rygaard (2008) como de otros que él mismo revisó, además de su experiencia como terapeuta con este tipo de niños y sus familias:

Características de la madre

- La madre ha estado expuesta a carencias tempranas, a la violencia y/o a abusos sexuales en su niñez.
- La madre está sola (o bien cambia con frecuencia de compañeros). Tienen relaciones superficiales y breves. Tiende a aislarse o a estar en conflicto perpetuo con su entorno.
- La madre ha estado expuesta a una situación de crisis en los primeros años de la vida del niño, que le ha impedido expresar su maternidad.
- La madre tiene tendencia a la psicosis o psicopatía. Hay madres que carecen de empatía, critica y acusan a los otros por el desarrollo anormal del niño. No dan muestras de autocrítica, de dudas, de vacilaciones, de sentimientos de culpabilidad o de remordimientos (madre psicópata).
- La familia se muda con frecuencia. Los roles familiares son desorganizados, no hay ningún límite en el comportamiento del niño, o las restricciones son súbitas e irracionales (estilo coercitivo). A veces se

enfatan roles rígidos y vacíos con el fin de controlar una personalidad caótica subyacente.

- La madre es incapaz de mantener un contacto estable y afectivo con el niño. Se deja a éste al cuidado de numerosas personas diferentes. Las separaciones se repiten con frecuencia. No hay un ritmo cotidiano en la vida de la familia. La madre proyecta sus emociones y las motivaciones de los adultos en el niño (por ejemplo, "Ya no me quiere").
- La madre u otras personas del entorno tienen a veces comportamientos violentos o sádicos hacia el niño.
- Alcoholismo crónico y/o mala nutrición de la madre durante el embarazo. El padre biológico es alcohólico antes del comienzo del embarazo.

Características del hijo

- El niño tiene poco peso al nacer, el nacimiento fue prematuro y a menudo surgen complicaciones perinatales.
- Hospitalización frecuente y/o enfermedades en el niño después del nacimiento. Estancia prolongada en la incubadora. Carencia de estimulación, hiperestimulación o estimulación monótona. Frecuentes crisis de epilepsia temprana o convulsiones hipertérmicas, encefalitis y otitis tempranas frecuentes.
- Desarrollo sensoriomotor anormal: hiper/hiposensitividad a la estimulación, reacciones anormales al roce; la hipoactividad temprana cambia a hiperactividad entre el primer y tercer año, con extrema dependencia del entorno para la edad. Sólo puede analizar burdamente (si lo hace) las estimulaciones externas e internas, en relación con el desarrollo normal. No hay reacción a los estímulos dolorosos, como sentir saciedad, no experimenta cansancio.

- Frecuente extraversion sensorial²⁶.
- Tienen una atención corta y superficial.
- Ausencia de ansiedad de separación y de temor a los extraños²⁷, o la relación es dominada por las emociones negativas y por ambivalencia.
- Las emociones son absolutas (la alegría se vuelve histeria, la angustia se vuelve rabia, etcétera). Las emociones dependen de una estimulación inmediata y desaparecen con la fuente de la estimulación.
- Bajo umbral de tolerancia a la frustración. No puede retrasar la satisfacción y la regresión aparece rápidamente cuando está expuesto al estrés.
- Falta de límites o límites rígidos con relación al entorno. Se desorienta o muestra comportamiento de conflicto o de fuga ante el contacto.

El listado de factores de riesgo y características que presentan los hijos con apego reactivo, quizá nos puede ayudar para hacer un estudio del vínculo de apego del hijo agresor con sus progenitores durante sus primeros años de vida, como parte de diagnóstico preventivo. Del mismo modo, este listado puede ayudarnos a confeccionar las preguntas dirigidas a progenitores agredidos para conocer mejor la etiología de la falta de apego de este tipo de hijos violentos.

Aunando lo analizado podemos decir que, además de los factores que influyen desde el niño, observamos que las divergencias en los tipos de apego son debidas a diversos componentes como la historia familiar, la personalidad del progenitor (como figura de apego) y las pautas educativas y de crianza que establezca la figura de apego, las características de la figura de apego que los progenitores tuvieron en su infancia, variables del micro, meso, eco y

²⁶ No percibe su cuerpo *interno* y los signos cutáneos y es extremadamente sensible a los estímulos *externos*; se distrae fácilmente.

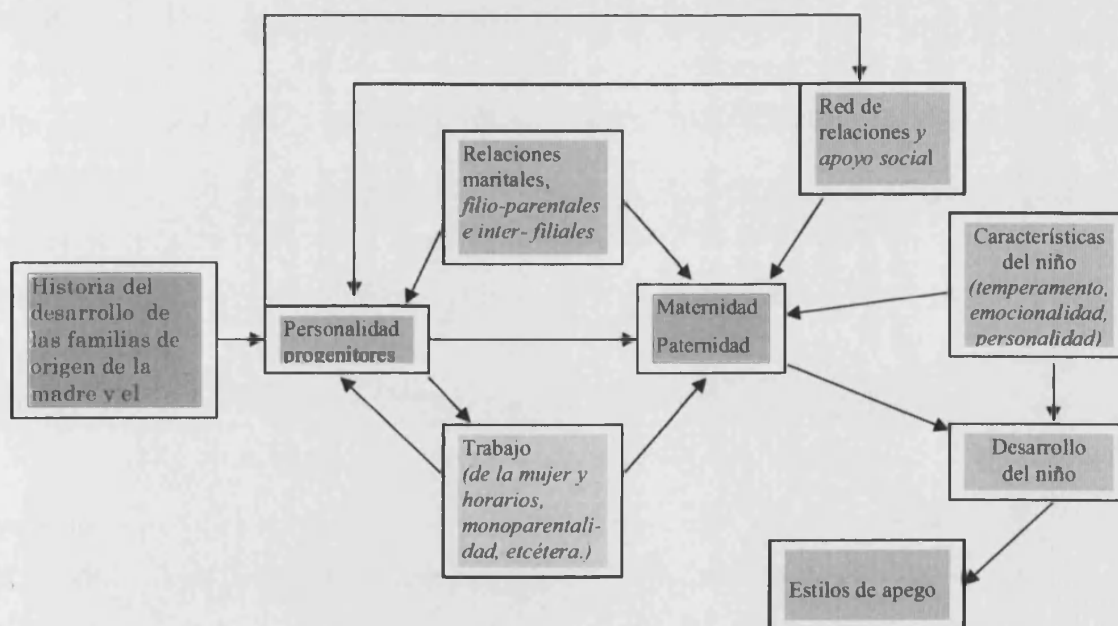
²⁷ No reconoce a las personas, trata a los nuevos conocidos como viejos amigos: es “encantador y confiado”.

macrosistema familiar, incluso de algunos factores transculturales²⁸ y, por supuesto, el carácter del propio niño.

A continuación, pasamos a exponer un esquema confeccionado por Belsky e Isabella (1988) tras revisar diferentes investigaciones de donde extrajeron una serie de factores que marcarían las diferencias en el tipo de apego adquirido.

En letra cursiva hemos añadido algunos factores que consideramos importantes contemplar por su influencia tanto en la dinámica familiar como en el estilo de apego. Además, también podríamos agregar factores como: tipo de familia (reconstruida, adoptiva, monoparental, inmigrante o extranjera, etcétera), diferencias de sexo entre progenitores e hijos/as o situación socioeconómica familiar, entre otros.

Gráfico 1. Factores que determinan el tipo de apego adquirido



Fuente: adaptada a partir de Belsky e Isabella (1988:47)

²⁸ Según López et al. (1999), en Europa occidental hay más niños de estilo evitativo, mientras que en Japón e Israel hay más ansiosos, y en España los datos (en estilos de apego y porcentajes) son similares a los encontrados por Ainsworth.

Por tanto, es tan importante el modo en que el niño influye en el tipo de interacción y de apego que provoca en sus progenitores (o sustitutos) hacia él, como el modo en que percibe y necesita el vínculo afectivo; entrando en el escenario, además del contexto familiar y social en el que nace, su *cognición* y sus *rasgos de personalidad*²⁹ ya que la mayoría de ellos son altamente heredados (Seligman, 2006).

Ante lo expuesto, no podemos adoptar una posición determinista como lo han hecho diferentes autores acerca de la gran influencia que tiene el primer vínculo de apego afectivo del bebé o niño en una adaptación posterior, o hacer a los progenitores (principalmente a la madre) los responsables casi absolutos del tipo de apego que su hijo/a desarrolle (López, Apodaka, Etxebarria, Fuentes y Ortiz, 1998; López, 1994; Ortiz et al., 1993; Mahoney, 1991; Hazan y Shaver, 1990; Feeney y Noller, 1990; Delval, 1990).

Además, según Sroufe (1988), la teoría del apego no manifiesta que el vínculo de apego con la madre determina irremediablemente el desarrollo socioafectivo posterior, aunque sí predice probabilísticamente el óptimo o disfuncional desarrollo social, porque concierne tanto a las expectativas sobre los otros como sobre las relaciones, y a los sentimientos en diferentes contextos.

De este modo, estamos lejos de establecer todos los factores de los que depende el tipo de apego desarrollado. Lo que sí podemos afirmar es que éste se debe a las experiencias de aprendizaje que se dan dentro del contexto familiar, de características culturales de la familia como sistema, de las pautas educativas y de socialización que se utilicen, al carácter del niño o la

Esto sería, *grosso modo*, la génesis y el desarrollo de la Teoría del Apego aunque, como Ortiz y Yarnoz (1993:10) apuntan, “más que una teoría es un enfoque conceptual desde el cual hoy en día se analizan temas relevantes para la conducta humana como la dinámica de las relaciones afectivas a lo largo de todo el ciclo vital (Parkes, Stevenson-Hinde y Marris, 1991), la ecología de las relaciones familiares (el papel del padre como figura de apego, la influencia de

²⁹ Entendemos en este texto que los rasgos de personalidad son los que determinan la manera de comportarse, de sentir y de actuar que definen a una persona.

las circunstancias que rodean a la familia sobre el tipo de apego), y la psicopatología (por ejemplo, 'Implicaciones Clínicas del Apego' de Belsky y Nezworski, 1988)". Pero más allá de su condición de teoría o de ser un enfoque conceptual, la afirmación central es que los seres humanos estamos programados genéticamente, como especie, para establecer un vínculo afectivo o de apego.

Por otra lado, queremos anotar que los problemas que presenta una parte de la investigación actual, son los relacionados con las capacidades parentales de los hombres y del niño con relaciones interpersonales más allá de la familia, los efectos del divorcio en los hijos, las consecuencias de crecer en una familia no tradicional, los estilos de apego en la infancia y las conductas amorosas cuando son adultos, las conductas antisociales y los estilos de apego desarrollados entre 0 y 3 años, entre otros.

Para finalizar, diremos que en la actualidad es más un enfoque multimetódico, que evalúa con diversos métodos la calidad de los vínculos de apego; multisistémico, que evalúa las relaciones de apego del niño y el adolescente fuera del sistema familiar, y multievolutivo, que evalúa las diferentes relaciones de apego que se establecen a lo largo del ciclo vital. Estos cambios en su enfoque hacen de la teoría del apego otra herramienta para la prevención, el tratamiento e intervención con las familias y algunas conductas desadaptativas desarrolladas por los hijos.

3.2.5. Teoría del Aprendizaje Social

Existe bastante acuerdo en admitir la importancia del aprendizaje en los procesos del desarrollo psicosocial del individuo. La teoría que nos ocupa fundamenta los principios psicológicos del aprendizaje social por imitación o aprendizaje vicario³⁰, y fue desarrollada por Bandura y Walters (1959, [1963]), Bandura (1965).

³⁰ Literalmente, *vicario* quiere decir: "el que se pone en el papel del otro".

Sus orígenes podrían ubicarse dentro del marco filosófico que cree en una cierta neutralidad de la naturaleza humana, que no es ni mala ni buena, sino susceptible de ser, desde el punto de vista social, cualquier cosa. Tal vez por ello, el fundador del conductismo, Watson, dijese que un diseño correcto de aprendizaje lograría de un recién nacido lo que se propusiera. De hecho, cuando el conductismo intenta explicar cómo el ser humano aprende, lo limita a un sistema de refuerzos; es decir, aprende a repetir las conductas que van seguidas de consecuencias deseadas o positivas. Este supuesto fue seriamente criticado porque si se acepta la neutralidad de la naturaleza humana no puede comprenderse por qué los refuerzos refuerzan o por qué unos refuerzan y otros no cuando las consecuencias son en ambos casos positivas.

Otra de las críticas realizadas a esta perspectiva teórica es la limitación que presenta a la hora de integrar los procesos cognitivos del individuo en el aprendizaje de conductas. Tal vez, con el objetivo de incluir tanto los mecanismos de interacción como los procesos cognitivos, se han flexibilizado sus supuestos, integrando como anotan Musitu y colaboradores (1988:24), “otros paradigmas que posiblemente ofrecen explicaciones más adecuadas acerca de los cambios en el desarrollo y de las diferencias individuales en la conducta”.

De hecho, Bandura (1987), en su libro titulado *Pensamiento y acción*, rebautizó y reconceptualizó su teoría llamándola: “Teoría social cognitiva”, desde la que se propone que aprendemos a través de la intervención de los procesos cognitivos (por lo que pensamos, imaginamos, memorizamos, observamos), y que permiten ponernos en el papel de otro sujeto cuando lleva a cabo una conducta y obtiene determinadas consecuencias por ello.

Asimismo, para que se produzca el aprendizaje vicario o por imitación no es necesario que repitamos en el mismo momento la conducta observada, además, no siempre se pone en práctica una conducta que se termina de aprender. Según Garrido, Stangeland y Redondo, (2006: 371), “la cognición nos permite resolver muchos problemas en la imaginación antes de llevar las soluciones a la acción, de tal manera que las opciones o conductas observadas con anterioridad que consideramos más favorables son las que luego se llevan a

cabo". Además, deben darse las condiciones apropiadas para ello. Incluso, la conducta observada y aprendida no necesariamente permanece en el tiempo, y se repetirá en la medida que el sujeto obtenga lo que quiere o las consecuencias sean las esperadas.

A continuación exponemos un modelo donde se introducen tres etapas en el proceso de aprendizaje por imitación propuesto por Bandura y Walters (1983, [1963] y en Bandura, 1987b):

1. *Adquisición de la conducta.* Dentro de esta etapa aparecen dos procesos facilitadores del aprendizaje de la conducta: (a) el aprendizaje observacional de un modelo por medio de la experiencia directa, (b) reforzada a través de un mecanismo de condicionamiento operante.

En la mayor o menor efectividad o habilidad para la adquisición de una conducta entran en juego diferentes características del sujeto que la observa, como por ejemplo, sus características neurofisiológicas.

2. *Reproducción de la conducta.* En esta etapa se contempla la relevancia del papel que tiene el modelo para que sea o no imitado; por ejemplo, se imitará al modelo que aparezca como alguien fuerte, respetado, temido, etcétera. Otro factor que también se tiene en cuenta para reproducir una conducta observada es si aparecen incentivos; es decir, que al llevar a cabo ese comportamiento se obtenga recompensas, como el modelo las obtuvo.

Además, existe otro factor que propicia o dificulta que una conducta aprendida se pueda llevar a cabo o se inhiba, y es el que está vinculado al concepto de control ambiental que se ejerza sobre dicha conducta (que la valida o rechaza).

3. *Mantenimiento de la conducta.* La tercera y última etapa del proceso de aprendizaje es de gran importancia porque puede favorecer que, por ejemplo, el maltrato del hijo hacia sus progenitores se convierta en un comportamiento reiterativo a lo largo del tiempo. Veamos qué dos mecanismos aparecen para que una conducta se mantenga:

El reforzamiento directo externo, que supone obtener los resultados deseados por lo que las consecuencias que experimenta el sujeto por su conducta son positivas. Por ejemplo, si un hijo comprueba gratamente que mediante gritos e insultos que sí amedrenta a su madre, le da lo que él le pide, utilizará esas conductas cuando quiera lograr sus objetivos o pretensiones.

El reforzamiento vicario. Aparece cuando observamos un modelo que al actuar de una forma determinada obtiene resultados gratificantes; por tanto, se convierte en una conducta beneficiosa para el observador. De este modo, si un hijo observa que su padre obtiene lo que quiere atemorizando a su madre, podrá reproducir la conducta cuando desee obtener algo de ella u otras personas.

El autorreforzamiento. Es una habilidad que se adquiere para obtener internamente estímulo o reforzamiento positivo. Es cuando el sujeto ha hecho alguna cosa que merezca una recompensa interna (auto-elogio, auto-aliento), aunque deberá tratarse de algo en lo que ha tenido éxito o de algún aspecto en el que haya mejorado. El autorreforzamiento o autorrecompensa se considera una habilidad social (Goldstein, Sprafkin, Gershaw y Klein, 1989:97).

La neutralización del autocastigo. Es un mecanismo que evita que el sujeto sufra las consecuencias aversivas de ansiedad condicionada por haberse comportado de forma incorrecta. En este mecanismo se utilizan las distorsiones cognitivas, mediante las cuales el sujeto echa la culpa a los demás, a las circunstancias del momento o a la “normalización” de su conducta (piensa o verbaliza que su comportamiento es bastante habitual: “todo el mundo roba cuando puede”), también llamado estilo basado en un locus de control externo.

Dentro de esta teoría, consideramos interesante presentar la teoría del aprendizaje social propuesta por Akers (1997), que basándose en los fundamentos psicológicos establecidos por Bandura y Walters, intenta explicar el aprendizaje social de conductas tanto adaptativas como desadaptativas. Para este autor “los principios de la teoría de aprendizaje social no se limitan a explicar la conducta novedosa,[...] sino que constituyen principios fundamentales de actuación [que explican]...la adquisición, el mantenimiento y la modificación de la conducta humana’ (Andrews y Bonta, 1998:150).

Responden tanto a la pregunta de por qué las personas violan las normas como a la pregunta de por qué no las violan” (Akers, 2006:1120), gracias a unos mecanismos y procesos de aprendizaje que, para este autor, incluyen:

1. Condicionamientos operativos, refuerzos diferenciales de la conducta voluntaria a través del refuerzo y de los castigos positivos y negativos.
2. Condicionamientos responsivos (reflejos involuntarios) o “clásicos”.
3. Mecanismos de refuerzo y castigo no condicionados (primarios) y condicionados (secundarios).
4. Diferenciaciones en cuanto a forma y respuesta.
5. Discriminación y generalización de estímulos, estímulos ambientales e internos que proporcionan claves o señales, que indican las diferencias y similitudes en situaciones que ayudan a suscitar, pero que no refuerzan directamente la conducta.
6. Tipos de planes de refuerzo, frecuencia y proporción en que las recompensas y los mecanismos de castigo siguen a la conducta.
7. Constelaciones de estímulo-respuesta.
8. Situaciones de saciedad y privación de estímulos.

Al referirse a estos mecanismos y procesos de aprendizaje, Akers (1997) se ha basado, principalmente, en cuatro conceptos explicativos: asociación diferencial, definiciones (y otros estímulos discriminantes), refuerzo diferencial e imitación.

En el concepto de imitación existe una idea a tener en cuenta si estamos estudiando a la familia porque el modelo a imitar debe ser alguien significativo en la vida del observador (familia y amigos), o personajes admirados (actores, políticos, deportistas, gente famosa). Y será en función de la prosocialidad o antisocialidad del modelo y su conducta, que el observador aprenda comportamientos en una u otra dirección.

Para explicar el significado de imitar, Akers (2006:1122) “se refiere al proceso en que se observan y modelan las conductas de otros y sus consecuencias”, y que depende de tres particularidades:

Características del modelo a imitar. Un modelo es imitado por un sujeto si se identifica con él porque su comportamiento le permite obtener algo que desea.

Característica de la conducta a imitar. Una conducta para ser imitada debe ser fácil de ejecutar para el sujeto que la observa (tiene aptitudes para reproducirla) y, ser una conducta que tenga sentido o utilidad en la vida del observador.

Consecuencias de la conducta observada. Una conducta será imitada si las consecuencias que obtiene el modelo observado son efectivas o proporcionan resultados que el observador considera positivos o deseados.

Una aclaración que consideramos oportuna destacar es que, la imitación sí es el principal y primer elemento para aprender una conducta, pero no tanto para mantenerla. Por regla general, aprendemos conductas por observación de modelos y, posteriormente, las reproducimos si obtenemos los resultados deseables para nosotros; aunque un inhibidor de la conducta puede ser la aceptación o no de ésta por personas relevantes del observador (madre, padre, amigos, parejas) que pueden favorecer tanto su mantenimiento, su modificación como su eliminación.

Pero, quizás, lo más interesante para nuestra tesis es que la teoría de Akers da un papel cardinal a los diferentes contextos sociales primarios en los que vive y se desarrolla el niño y adolescente, como modelos de influencia fundamental, porque es en el ambiente (y dentro de las interacciones personales que en él se producen) donde aprendemos conductas más o menos prosociales o violentas. En palabras de Akers (1997:69, citado en Garrido et al., 2006:381):

“La sociedad y la comunidad, al igual que la clase social, la raza, el género, la religión y otras estructuras sociales, ofrecen los contextos generales de aprendizaje de los individuos. La familia, los grupos de amigos, las escuelas, las iglesias, y otros grupos ofrecen los contextos más inmediatos que promueven o

dificultan la conducta delictiva³¹ o conforme a las normas. Las diferencias en las tasas sociales o grupales de conducta delictiva, son una función del grado en que las tradiciones culturales, las normas y los sistemas de control social ofrecen socialización, ambientes de aprendizaje y situaciones inmediatas conducentes a la conformidad o a la desviación.

[...] Por tanto, la familia, los amigos, la escuela y otros grupos cercanos constituyen los contextos para el aprendizaje. Pero la emisión de conductas delictivas o el acatamiento de las normas van a depender de la asociación diferencial de los individuos, del reforzamiento diferencial, de las definiciones y de la imitación de modelos.”

3.2.6. Teoría de la Genética de la Conducta

La influencia que puede tener el comportamiento parental en el desarrollo psicológico y conductual de su hijo ha sido puesta en tela de juicio desde *la genética de la conducta* en investigaciones llevadas a cabo por varios autores (Cohen, 1999; Howe, 1994; Plomin 1994; Rowe, 2002; Scarr, 1992).

Actualmente, hablar de investigación genética implica hablar de todos los avances tecnológicos y científicos desarrollados en ese campo en las tres últimas décadas. Este hecho nos ha alejado cada vez más del determinismo genético, impermeable a las influencias del ambiente y, únicamente, referidas a las características psicológicas de los sujetos. Incluso, podríamos atrevernos a afirmar que gracias a los estudios genéticos de los últimos años hemos logrado obtener más información acerca de la influencia, orientación y evolución del ambiente en el desarrollo humano.

Las revisiones bibliográficas realizadas para este trabajo mayoritariamente adoptan una postura donde no se estudia tanto la influencia que pueden ejercer los genes en los rasgos psicológicos, como su influencia cuando entran en contacto o interactúan con el ambiente. De este modo, se producen diferentes tipos de respuestas e interacciones de tipo social donde, por ejemplo, temperamento, estilos educativos, personalidad de los progenitores,

³¹ No podemos olvidar que el maltrato psicológico, físico y económico, están penalizados en nuestro código penal y en la Ley del Menor.

contexto histórico-cultural, entre otros, son los que determinarán la mayor o menor influencia tanto de la genética como de la familia.

En este apartado, vamos a revisar brevemente tanto algunos trabajos dentro de la teoría genética de la conducta, como investigaciones que ponen en tela de juicio algunas de sus conclusiones.

3.2.6.1. Estudio de gemelos

Los diversos estudios sobre gemelos parten de la existencia de un diferente nivel de afinidad genética entre los gemelos monocigóticos³² y los dicigóticos³³. Éstos últimos, aunque no compartan la totalidad de la herencia genética, sí son criados de forma muy parecida, porque al nacer al mismo tiempo, los factores y variables ambientales son los mismos. Por tanto, si el ambiente donde nacen y se desarrollan los hermanos gemelos y mellizos es el mismo pero su dotación genética compartida no lo es, podemos analizar cuál es el peso que tiene la herencia sobre la conducta del sujeto.

Además, si partimos de que la herencia influye sobre la conducta más allá de la influencia ambiental, los gemelos monocigóticos tendrán un grado mayor de concordancia (una misma conducta aparece en ambos gemelos) en su comportamiento general, que los dicigóticos.

Ahora bien, si tenemos que hacer referencia a una obra donde se defiende que los progenitores no participan de forma significativa en el desarrollo psicológico de sus hijos gemelos, tal vez la más adecuada sea el de Cohen (1999) "Extraños en el nido" (*Stranger in the nest*). En este libro se exponen una serie de historias de vida de gemelos monocigóticos que fueron separados y criados en familias diferentes y que se encontraron, por primera vez, cuando ya eran adultos. Cohen resalta de sus historias aquellos aspectos que ambos hermanos comparten para darles una explicación genética, ya que el ambiente y la familia donde crecieron no fueron los mismos.

³² También llamados univitelinos o gemelos, que comparten la totalidad de su herencia genética porque proceden de un único óvulo fecundado.

³³ También llamados bivitelinos o mellizos, que sólo comparten el 50% de su herencia genética porque proceden de dos óvulos fecundados.

Por ejemplo, traemos a colación un caso donde los gemelos de su muestra coinciden en fumar un determinado tipo de cigarrillos (suaves) y de la misma marca: “Una explicación hereditaria para tales coincidencias no significa necesariamente que existan genes específicos para fumar determinados cigarrillos, sino que los genes pueden sesgar a las personas de una manera tan estrecha que les conduce a comportarse de la misma manera; el gusto por los cigarrillos suaves aumenta las posibilidades de coincidir en la elección de una determinada marca” (Cohen, 1999:11).

Al hilo de lo expuesto, Maccoby (2002) critica esta conclusión porque los genetistas no realizan mediciones de las variables familiares donde cada uno de los gemelos monocigóticos ha crecido (ni cuándo han sido adoptados por familias diferentes) y ha sido criado por separado. Según este autor, es necesario analizar tanto aspectos ambientales como conductas que ambos hermanos comparten, porque como no existen mediciones de los ambientes interactivos particulares únicamente nos resta ver en qué coinciden.

Además, Maccoby hace referencia y contesta a Cohen sobre la elección de la misma marca de tabaco señalando que dicha elección se podría deber a la circunstancia común de que ambos gemelos viven en una zona donde no se puede encontrar otra marca de cigarrillos suaves. Por tanto, afirma que esa sería una explicación ambiental y no genética.

Del mismo modo, Ambert (1997) realizó una revisión de los estudios llevados a cabo sobre las influencias familiares en hermanos gemelos, concluyendo que si éstas fueran tan importantes no se presentarían rasgos psicológicos similares entre gemelos monocigóticos criados en diferentes familias y, menos aún, entre gemelos dicigóticos criados también en familias diferentes. Incluso, de los estudios que revisó Ambert (1997) concluyó que los monocigóticos criados por separado compartían más similitud que los dicigóticos criados aparte; pero también, que los monocigóticos criados juntos se parecían mucho entre sí, más que los criados por separado. Por tanto, la revisión de Ambert favorece la influencia del ambiente sin desestimar, por adición, la influencia genética.

Como anotan Arranz y colaboradores (2005:62), “el supuesto de la genética de la conducta postula que, a través de la interacción genotipo-ambiente, los hermanos gemelos monocigóticos construyen ambientes interactivos similares, lo cual va a tener como consecuencia su similitud en rasgos psicológicos, incluso en aquellos que han sido criados aparte”. Asimismo, según Garrido y colaboradores (2005), diversos investigadores han señalado que los gemelos monocigóticos, debido a su mayor semejanza física (incluso pueden ser confundidos), tendrán también mayor probabilidad que los dicigóticos de ser tratados de idéntica manera por progenitores, maestros, familiares y amigos.

Es decir, los monocigóticos podrían tener y/o generar un ambiente de crianza mucho más parecido que el de los dicigóticos y, por tanto, la mayor concordancia en conducta prosocial o desadaptativa de los primeros no sería, necesariamente, debida a la influencia genética sino también, probablemente, a un idéntico proceso de socialización.

Por otro lado, y desde la teoría de la genética de la conducta, a través de la interacción genotipo-ambiente, también se establece que en los hermanos no gemelos, aunque puedan compartir una carga genética significativa, los ambientes interactivos que cada uno genera son diferentes y vienen precisamente determinados por la genética que no comparten (la variabilidad genética).

Ello podría explicar por qué una pareja que tiene dos o más hijos debe enfrentarse a diferentes situaciones educativas e interacciones, que a su vez explican parte del desarrollo del hijo. De ese modo, un hijo puede ejercer malos tratos hacia sus progenitores cuando el resto de sus hermanos tienen un comportamiento hacia ellos totalmente adaptado y congruente con la figura de autoridad que representan.

De hecho, la revisión de trabajos llevada a cabo por Hetherington, Reiss y Plomin (1994) concluyó que los hermanos biológicos (no gemelos) criados en una misma familia se parecían muy poco entre ellos. Esta conclusión la avalaron con los siguientes porcentajes en diferentes áreas analizadas,

determinando la existencia de una correlación media de .40 en medidas cognitivas, de .20 en las medidas de personalidad y, menos del 10% en el desarrollo de rasgos psicopatológicos.

Aún más, y según Andrés-Pueyo (1997:488), una de las cuestiones más importantes que estudia la genética de la conducta es la interacción entre los genes y el entorno. Hoy parece que la influencia del ambiente en la personalidad opera, sobre todo, a través de las experiencias específicas que recibe cada individuo (ambiente específico), y no a través de las experiencias familiares comunes (ambiente compartido). Esto es lo que descalifica la hipótesis de la socialización como razón de la mayor similitud entre gemelos monocigóticos.

Asimismo, en los casos de hermanos con problemas de conducta existe la evidencia clara que señala las innegables influencias genéticas en la conducta antisocial y agresiva. Esto procede tanto de los estudios con niños adoptados, niños gemelos criados de forma separada y conjuntamente, y estudios de genética molecular.

Sin embargo, lo más importante está relacionado con el procedimiento en el que la influencia genética interactúa con el ambiente en la predisposición a desarrollar una conducta antisocial. *“En realidad resulta obvio que los procesos genéticos precisan de un ambiente para que puedan expresarse. De este modo, los cambios ambientales producirán la activación y la desactivación de la influencia genética a lo largo de la vida del individuo”* (Garrido, et al., 2005:284).

3.2.6.2. El binomio genotipo-ambiente

Para dar nuevas explicaciones, los genetistas de la conducta utilizan el binomio genotipo-ambiente, entendiéndolo como una interacción que puede darse de forma pasiva, reactiva o activa (Oliva, 1997; Pérez Pereira, 1995; Plomin, 1994). Pasemos a explicar cada una de las interacciones señaladas:

- *Interacción pasiva.* Ocurre porque los progenitores e hijos comparten genes y ambiente, resultando complejo atribuir cuál tiene mayor influencia en el comportamiento del hijo. Más allá de esta difícil

atribución, Ambert (1997) viene a explicar que ante un hijo cuya conducta es agresiva no sólo debemos intentar dar una explicación de ésta porque sus padres han utilizado pautas de crianza punitivas (donde, según este autor, el castigo físico es considerable); sino que deberíamos reflexionar sobre la explicación que tanto la conducta agresiva del hijo como el estilo punitivo que utilizan sus progenitores, pueden estar determinados por genes compartidos por progenitores e hijo.

- *Interacción reactiva.* Scarr y McCartney (1983) explican que este tipo de interacción puede estar relacionada por el concepto de *efectos del niño*. En este tipo de interacción, es el hijo quien provoca el comportamiento de los progenitores porque, por ejemplo, el temperamento difícil o fácil del hijo (de base genética) les provoca o evoca el comportamiento que adoptan. A lo que añadimos que, el estilo educativo establecido por los progenitores no sólo es el resultado de sus creencias, percepciones, personalidad, o de su predisposición genética a ser más tranquilos o más agresivos sino que también, el estilo educativo puede estar condicionado por el temperamento de su hijo.

- *La interacción activa.* Podríamos entender este tipo de interacción, “como la selección activa por parte del sujeto de aquellos ambientes que son más propicios para desarrollar sus predisposiciones genéticas” (Arranz, et. al., 2005:61). Pongamos un ejemplo: una niña con aptitudes quinésicas y de ritmo solicita a su padre ir a clases de ballet, petición que su padre valora positivamente e inicia la búsqueda de una académica de baile.

Por lo tanto, la niña ha creado un ambiente familiar estimulante de forma bidireccional, donde el padre apoya la ilusión de su hija, y ésta ve apoyada su petición. Dicha circunstancia nos indica cómo el padre está facilitando la selección de un ambiente de desarrollo para su hija que, a su vez, generará determinados comportamientos individuales y familiares que interactuarán activamente.

Otro ejemplo de interacción activa es el de un niño curioso, motivado por obtener información sobre insectos que solicita a la madre. De acceder ésta facilitarán el desarrollo de competencias cognitivas y de conocimientos concretos en su hijo. Del mismo modo, esta actitud materna creará situaciones compartidas o de interacción activa que, tal vez, de otro modo no se habrían generado.

La interacción activa se demostró en un estudio llevado a cabo en Colorado (EEUU) utilizando la escala HOME³⁴ (Cadwell y Bradley, 1984) llegándose a la conclusión de que un 40% de la varianza hallada era atribuible a factores genéticos.

No obstante, y en base a los dos ejemplos expuestos arriba, no podemos determinar el porcentaje que pertenece realmente a la genética y cuál a la interacción activa que provoca o estimula el hijo/o por sus ganas de aprender ballet o por tener una actitud de curiosidad importante hacia los insectos, ambas características pueden estar o no condicionadas genéticamente. Lo que es un hecho es que los progenitores de los ejemplos expuestos han tenido una respuesta ambiental estimuladora, que puede ser tan importante y decisiva como la 'demanda' genética para la evolución de esas aptitudes en sus hijos.

Por otra parte, el neuropsicólogo Raine (2002) revisó la evidencia empírica sobre la interacción existente entre factores sociales y genéticos que pudieran influir para que los individuos, en general, tuvieran comportamientos violentos. Para ello, investigó áreas y aspectos tales como la genética, psicofisiología, obstetricia, imagen cerebral, neuropsicología y neurología, hormonas, neurotransmisores y toxinas ambientales.

Al respecto Raine (2002:312), nos previene de que “no siempre está del todo claro cuándo una variable es del todo biológica o del todo social, ya que existen elementos sociales en las variables biológicas (por ejemplo, una lesión traumática en la cabeza está provocada por el ambiente), y elementos biológicos

³⁴ La escala HOME (Home Observation for Measurement of the Environment), se aplica realizando entrevistas a los progenitores estando sus hijos/as presentes y, por la observación directa del entorno físico del hogar y el vecindario. Esta escala mide: la calidad del contexto familiar, es un instrumento de evaluación diagnóstica y, sus resultados pueden ser utilizados para la confección de criterios y programas de política social/educativa familiar.

en las variables sociales (así, los factores genéticos y las predisposiciones biológicas contribuyen a mermar la capacidad de educación de los padres)”.

Raine (2002) llega a la conclusión de que la interacción biosocial más sólida en su influencia sobre la conducta antisocial persistente, es la complicación en el parto de mujeres que proceden de ambientes disfuncionales o socialmente difíciles. También Turecki y Tonner (2003:13) afirman que en las historias de niños difíciles hallaron una mayor incidencia de complicaciones durante el embarazo y el parto que en la media.

Por su parte, Thapar, Langley, Fowler, Rice, Turic, Whittinger, Aggleton, Van den Bree, Owen y O'Donovan, (2005) (citado en Garrido et al. 2005:296) analizaron una muestra de 240 niños con TDA-H y evaluaron los síntomas de trastorno de conducta antisocial que presentaban, llegando a la conclusión de que junto con el genotipo valina/valina, vinculado al funcionamiento del córtex prefrontal (relacionado con la conducta antisocial) y el poco peso al nacer, era un factor de riesgo que explicaba el trastorno de conducta en niños diagnosticados de TDA-H.

No obstante, y como un factor genético, el *temperamento* ha tomado un gran protagonismo en estudios más recientes. Desde la psicología se ha afirmado que el hallazgo más relevante en el último tercio de siglo XX en el campo de la personalidad es que los rasgos de la personalidad son en un importante porcentaje heredados. Y si según Garrido (2007:40), “por personalidad entendemos el conjunto de modos de sentir, de comportarse y de actuar que define a una persona. Incluye la inteligencia, las emociones y sentimientos, las actitudes y valores del sujeto, así como sus motivaciones y metas (el término de *carácter* se emplea generalmente como sinónimo de personalidad)”, el peso genético es mucho más relevante de lo explicado hasta ahora.

Siguiendo en esta línea, Turecki y Tonner (2003:9) definen el carácter como “los rasgos innatos del niño; dicho de otra forma, la parte ‘natural’ de su personalidad. Es un estilo de comportamiento natural, de nacimiento. Es el

cómo del comportamiento, no el *porqué*. No hay que confundirlo con la motivación”.

Por ello, el carácter o personalidad no nos contesta por qué un niño se comporta de forma violenta cuando se le niega lo que solicita, sino que responde a otra duda: si no le damos lo que nos pide, ¿cómo manifiesta su frustración o despecho, rompiendo cosas, pegando patadas a la madre, sentándose en un rincón y no atendiendo a las demandas de la madre, etcétera? Esa forma de reaccionar y comportarse forma parte de su carácter que, según Turecki y Tonner (2003) es innato y no está producido por el ambiente.

Este hallazgo es ciertamente relevante porque desde la pedagogía y la psicología, contradiciendo parte del sustrato teórico de Bandura en la Teoría del Aprendizaje Social, los niños no son el resultado casi incuestionable del ambiente sino que, como señala Garrido (2007:41), “los niños no vienen al mundo como si fueran plastilina, moldeables por un ambiente todopoderoso y, por ello, susceptibles en convertirse en cualquier cosa que deseen los progenitores, los profesores o la sociedad”. Incluso, cuanto más cristalizada esté la personalidad (cuyos rasgos son altamente hereditarios) más difícil será la tarea de producir cambios en ésta. Por ello, cada vez son más las voces especializadas que nos advierten de la necesidad de una intervención plural, intensa y extensa en contenidos cuando todavía son niños pequeños.

Es interesante ver que existen mayor número de investigaciones que se centran en la parte heredada de la personalidad: el temperamento, buscando respuestas a porqué, por ejemplo, un estilo educativo adecuado, un ambiente familiar equilibrado, un hijo sin enfermedades mentales y un desarrollo intelectual óptimo, pueden dar como resultado un adolescentes con graves problemas de conducta y de violencia.

De este modo, es cada vez más habitual en los estudios de conducta partir de la idea que establece el temperamento como la base biológica de la personalidad heredada y hace que un niño sea difícil o no de educar.

Con ello no se está excluyendo la influencia del ambiente (padres, escuela, amigos), lo que sucede es que según sea el temperamento del niño, será más o menos fácil de criar, socializar, y quizá lo importante, de educar (Bates, Pettit, Dodge y Ridge, 1998; Colder, Lockman y Wells; 1997; Garrido, 2007; Stanhope, 1999).

No obstante, las influencias ambientales no sólo comienzan a conformar el comportamiento y respuestas de un bebé desde muy temprano, sino que también alteran sutilmente la estructura del mismo cerebro³⁵. Esta información nos confirma algo que ya sabemos: que la biología es importante, pero no es el destino. La naturaleza y la educación interaccionan desde el principio para desarrollar la personalidad del niño.

Por tanto, otro elemento genético de la conducta que interacciona con el ambiente, es el temperamento que, tal vez, nos proporcione un enfoque más del binomio genética-ambiente que, entre otras cuestiones, provoquen el tipo y magnitud de la interacción que se mantiene entre el hijo y sus progenitores, como factor explicativo de riesgo o de protección en conductas de violencia. Por ello, consideramos oportuno exponer algunas cuestiones sobre el temperamento dentro de esta teoría explicativa de la familia, aunque también hablaremos sobre él vinculado a los estilos educativos parentales en el siguiente capítulo.

Así, hay niños que nacen con un temperamento/carácter más difícil a la hora de ser modelados o socializados por las pautas educativas parentales. Además, son niños que no tienen miedo al castigo, no son empáticos ni sienten culpa, por ello actúan movidos por sus deseos y fines. Este tipo de niños tienen una conciencia delimitada, son emocionalmente insensibles ante las consecuencias de sus conductas y lo que éstas puedan producir en los otros.

³⁵ Sanmartín (2002) señala que los factores ambientales entran en el individuo y llegan a influir sobre la estructura (y no sólo la función) de su propio cerebro. Pues, las experiencias que se tienen, sobre todo, a edades muy tempranas, modelan físicamente el cerebro de las personas: priman unos circuitos frente a otros o, incluso, generan circuitos nuevos. Y las ideas no son más que los moradores de esos circuitos. De ahí que las malas experiencias modelen el cerebro produciendo, a menudo, malas ideas. Eso es lo que hace que, con frecuencia, la psicoterapia no sea suficiente como tratamiento del violento. Pero, además, nosotros matizamos las palabras del autor indicando que una experiencia es 'mala' según la percepción o temperamento del niño; por tanto, una misma experiencia puede producir diferentes sensaciones, sentimientos o, en palabras de Sanmartín, ideas según la personalidad del niño.

Aunque, Turecki y Tonner (2003) exponen que la naturaleza y la socialización interaccionan desde el principio para desarrollar la personalidad del niño, y que la educación de un niño difícil es muy complicada. No podemos obviar que existen temperamentos que requieren una mayor y más intensa intervención del ambiente, una educación especial, para lograr niños más adaptados. Porque además, parece ser que la herencia supone aproximadamente un 50% del carácter y que en ello intervienen los genes. Pero no pensemos que todo ese 50% va a ser igual de fácil adaptarlo o cambiarlo, o bien, existen diferentes calidades de ese 50% heredado. Por tanto, algunos hijos serán más educables y socializables que otros.

Lo que podemos advertir, es que el temperamento es una especie de pasillo entre la puerta biológica y la de la personalidad del sujeto. Esta idea no desestima la mantenida por casi la totalidad de los científicos de la determinación biológica del temperamento sino que le añade un papel mediador en el desarrollo de la personalidad y, en consecuencia, en el comportamiento del niño en el futuro.

No obstante, Turecki y Tonner (2003) no explican cómo los niños difíciles tienden a quedar atrapados en ciertos esquemas de comportamiento o por qué esto también les ocurre a los progenitores cuando responden a su comportamiento difícil. Sin embargo, sí indican que dicho tipo de interacción negativa repetida hace empeorar aún más el comportamiento conflictivo, “entrando en juego un principio sencillo pero muy importante: la atención negativa refuerza el comportamiento negativo, lo que a su vez refuerza la atención negativa”.

Por ello, si una madre o padre se dicen a sí mismos que siempre están castigando a su hijo, pero su comportamiento no hace más que empeorar, eso quiere decir que ya ha entrado en un círculo vicioso donde se revela tanto la genética como el ambiente.

Así pues, la creación de una interacción genotipo-ambiente no es suficiente para explicar el fenómeno de la violencia filio-parental objeto de nuestra investigación. Quizás, deberíamos investigar otras influencias y

factores, además de los genéticos, como causas convergentes de los comportamientos de violencia a ascendientes.

3.3. CONCLUSIONES

Tras la exposición realizada sobre algunos modelos explicativos de la familia y, más específicamente, de la relación parento-filial, podemos avanzar en el conocimiento teórico y metodológico sobre la influencia del contexto familiar en el desarrollo de los hijos, concluyendo que éste no sólo está determinado por el comportamiento de los progenitores sino, y también, por las interacciones que se establecen dentro de la familia y que se producen a lo largo del proceso de desarrollo de los hijos, el ambiente intra y extrafamiliar donde crece el hijo y su genética. Dicho hecho nos plantea todo un reto metodológico tanto en las estrategias de investigación a utilizar como en el método a aplicar en el análisis de datos, para conseguir ponderar o medir diferencialmente el efecto y las interacciones existentes entre influencia genética, personalidad, contexto cultural y pautas de crianza, entre otros.

Quizá , también tengamos que concluir que los progenitores no influyen de forma contundente, directa e intransferible en el desarrollo psicológico y conductual de sus hijos, ni que éstos tengan los mismos rasgos de personalidad de sus progenitores. Pero, del mismo modo, deberemos dar una conclusión ponderada y afirmar que los progenitores no son los únicos³⁶ que contribuyen en el desarrollo integral y educación de los hijos, aunque sí lo hacen de forma significativa; de este modo, el ambiente unido a la genética sí podrán dirigir los efectos de esa contribución parental en su función educadora.

Otro factor a contemplar en la afirmación o negación de si los progenitores influyen en el desarrollo psicológico de los hijos, es la dinámica o tipo de interacción que el hijo/a crea o provoca con su madre y padre y viceversa, pudiendo ocurrir que cada hijo tenga experiencias intrafamiliares diferentes marcadas por el tipo de interacción que éste y sus progenitores generan

³⁶ El carácter ecológico del sistema familiar determina la influencia de otras variables en cualquier tipo y dirección de interacción social como: vecindario, tipo de escuela, problemas escolares, comunicación intrafamiliar, economía y momento histórico, etc.

bidireccionalmente, más allá de la genética que comparten los hijos entre sí o el ambiente idéntico en el que se desarrollan, porque existen diferencias temperamentales, temporales (momento en que cada hijo nace: economía, relación de la pareja, apoyo social, etcétera), si el hijo es primogénito, varón, entre otras.

Maccoby (2002) apoya la idea de que las influencias de los progenitores en sus hijos no es continua ni causal porque las pautas de crianza, quizá el factor con el que más directamente pueden influir los progenitores, es un factor más, no el único que influye en el desarrollo del hijo. Según Maccoby (2002), también influyen factores como el grupo de iguales, el vecindario, el tipo de experiencia escolar que tiene el niño, etcétera. Pero este autor indica que los progenitores están directamente implicados en los ambientes extrafamiliares de sus hijos, al menos los primeros años de su vida. A lo que añadimos, pero no eligen a la familia extensa, ni pueden elegir en muchos casos el centro escolar al que desean llevar a sus hijos, ni eligen el grupo de amigos de su hijo llegada a una determinada edad, ni el tipo de mensajes subliminales de la televisión.

No obstante, debemos mantener la idea de que la familia es un entorno protector y optimizador del proceso de desarrollo de su progeñie en la gran mayoría de casos³⁷ y conociendo qué factores deben ser elegidos o más controlados, podremos ayudar a que los progenitores tengan directrices coherentes con los hallazgos científicos.

Realmente, estamos ante un tema lo suficientemente complejo que nos resulta imposible determinar qué teoría del espectro científico da una respuesta o explicación del grado y tipo de influencia que ejercen los progenitores sobre sus hijos, y viceversa. No obstante, cada una de las teorías revisadas nos aporta un conocimiento específico que nos ayuda a entender e interpretar a la familia como un prisma donde confluyen diversidad de factores y elementos cuya explicación la encontramos, a su vez, en diversas Ciencias Sociales, principalmente en la Pedagogía y la Psicología.

³⁷ Las familias que no cumplen las funciones que civil y socialmente están establecidas provocan efectos negativos y regresivos en diferentes áreas del desarrollo de su progeñie.

IV. ESTILOS EDUCATIVOS PARENTALES

A la familia se le ha considerado, desde hace décadas, el primer agente educativo que interviene en el desarrollo o limitación del aprendizaje de conductas, sobre todo en los primeros años de la vida de su progenie, en mayor medida que otros agentes sociales (Schneider, Cavell y Hugnes, 2006).

Por tanto, confirmar que la familia es el agente protagonista desde el momento de engendrar a su hijo y durante los primeros años de su proceso de desarrollo, socialización y educación no es baladí. Para ello, debemos recordar dos de sus mecanismos intransferibles: *la transmisión genética* de ambos progenitores y, *el ambiente* donde su descendencia aprende a ser, a sentir, a pensar y a actuar en primera instancia.

Además, decir que la familia es el sistema o contexto social que ejerce la influencia más importante en los niños, en su desarrollo psicológico, emocional, social y conductual, no es algo que sea novedoso, más cuando este hecho está avalado por multitud de investigaciones procedentes de las diferentes Ciencias Sociales³⁸; aunque también existen cada vez más estudios que señalan otras influencias, junto con la familia, a tener en cuenta como del temperamento, el grupo de amigos, determinados juegos y los medios de comunicación entre otras.

En este capítulo vamos a analizar los estilos educativos parentales como un aspecto fundamental que influye en el comportamiento de los hijos. Para ello, nos basaremos en diferentes estudios ya clásicos, por una parte, y revisaremos nuevas investigaciones y modelos explicativos más relevantes en el siglo XXI.

³⁸Según Harris (2000), afirmar que dicha influencia sea tan decisiva cuando el hijo es un adolescente, no está tan aceptada porque cada vez toma más relevancia el grupo de iguales incluso su influencia es muy superior a la que ejerce la familia.

4.1. ¿QUÉ ES UN ESTILO EDUCATIVO? DEFINICIONES

Un estilo educativo concreto surge a partir de las interrelaciones que se establecen, por una parte, entre las variables originadas en las prácticas educativas parentales y, por otra parte, el peso que cada una de esas variables tiene en las relaciones parento-filiales. Pero, ¿qué se entiende por estilo educativo? El estilo educativo trata de crear unas coordenadas de regulación dentro de las que se enmarcan y reseñan *las estrategias y mecanismos de socialización y educación* de los hijos, traducidos en actitudes y comportamientos.

A continuación, pasamos a exponer algunas definiciones acerca del estilo educativo realizadas por diferentes autores:

- “Representa la forma de actuar de los adultos respecto a los niños ante situaciones cotidianas, toma de decisiones o la solución de problemas” (Torío, Peña y Rodríguez, 2008:153).
- “Son esquemas prácticos que reducen las múltiples y minuciosas prácticas educativas paternas a unas pocas dimensiones, que, cruzadas entre sí en diferentes combinaciones dan lugar a diversos tipos habituales de educación familiar” (Coloma, 1993:48).
- “Son modelos o esquemas prácticos que simplifican las pautas de crianza y educación paterna en determinadas dimensiones básicas que, cruzadas entre sí en diferentes condiciones, dan lugar a diversos y habituales tipos de educación familiar” (Pérez y Cánovas, 1996:141).

Asimismo, continuación, nosotros proponemos la siguiente definición de estilo educativo:

“Es el conjunto de pautas y prácticas de crianza, cuyo objetivo es la socialización y educación de los hijos, donde interactúan rasgos de personalidad, experiencias pasadas y características personales,³⁹ tanto parentales como filiales, que se contextualizan dentro de un sistema intra, meso y macrofamiliar inmerso, a su vez, en un marco transcultural e histórico determinados”.

³⁹ Nos referimos básicamente al género y estadio evolutivo del sujeto.

Por otra parte, las diferentes teorías sobre la familia han sugerido diversos modelos explicativos de socialización y educación familiar desde la Pedagogía, Psicología y Criminología, que pasamos a exponer junto con sus respectivas investigaciones y *tipologías*⁴⁰ acerca de estilos educativos parentales.

4.2. MODELOS DE SOCIALIZACIÓN Y EDUCACIÓN PARENTO-FILIAL

Desde nuestra perspectiva, un modelo es un patrón basado en teorías que nos ayuda a comprender la realidad de forma organizada y a darle significado, con el fin de plantear acciones que transformen y mejoren esa realidad. Y a través de esta concepción, revisaremos las diferentes propuestas de clasificación de los estilos educativos siguiendo las formulaciones teóricas efectuadas desde el modelo tradicional, el modelo de construcción conjunta y el modelo interactivo, respectivamente.

4.2.1. Modelo Tradicional

El modelo tradicional, tiene un marcado carácter de *exclusividad* (los progenitores se consideraban poco más que los únicos agentes implicados en la socialización y educación del hijo) y de *unidireccionalidad* (los progenitores eran quienes ejercían influencia sobre el hijo pero no se contemplaba abiertamente que éste influyera en ellos). Los teóricos que defendían este modelo establecieron una clasificación de las diversas conductas que los progenitores utilizaban en la educación de sus hijos para que lograsen un correcto desarrollo. Dichas conductas parentales se denominan *estrategias de socialización y educación*, y se concretan, básicamente, en dos dimensiones:

- La dimensión de *exigencias y control* (flexibilidad-rigidez, permisividad-restricción, autonomía-rigidez), vinculada a las actitudes y conductas que utilizan los progenitores para infundir, orientar y generar el comportamiento de su hijo.

⁴⁰ En palabras de Arroyo (1991:610), "toda tipología es una simplificación esquemática de la realidad que existencialmente es mucho más variada y compleja".

- La dimensión de *afecto y comunicación* (calor-frialdad, proximidad-distanciamiento, aceptación-rechazo, afecto-hostilidad), vinculada al matiz, positivo o negativo, que se crea en su modo de relación interpersonal y con un tipo de comunicación parento-filial concreto.

Por otra parte, Holden (1997) determina que los estudios longitudinales pioneros del modelo tradicional, sobre las consecuencias de las características de los progenitores en el desarrollo infantil de los hijos utilizando una metodología sistémica, fueron llevados a cabo en la Universidad de Ohio (Estados Unidos) por Baldwin, Kalthorn y Breese (1945) y por Baldwin (1948). Estos estudios recogieron datos acerca de los comportamientos de los progenitores utilizando tanto la observación directa de su conducta en sus hogares, como la entrevista. Tras el análisis de los resultados identificaron tres patrones de crianza diferentes que denominaron: democrático, indulgente y de aceptación, determinando que el más beneficioso para el hijo era el democrático, porque favorecía una mayor competencia social.

Asimismo, durante la década de los años 50 aparecen dos nuevas aportaciones:

- Por una parte la de Sears, Maccoby y Levin (1957) que estudiaron a 379 madres y sus pautas de crianza, concluyendo que la calidez afectiva facilitaba un comportamiento infantil adaptado en el control de esfínteres y adquisición de hábitos de higiene y de alimentación.
- La segunda aportación, en la misma línea de los estudios llevados a cabo por el grupo de la Universidad de Ohio, fue la aportación de Schaefer y Bell (1958) y Schaefer (1959). Según Arranz y colaboradores (2005:27) en el modelo propuesto por Schaefer “se cruzan dos continuos del comportamiento parental, el control disciplinario y la calidez afectiva que originan cuatro tipos de ambientes familiares: el democrático, que combina alta calidez y alto control; el sobreprotector, que combina alta calidez y bajo control; el autoritario, que combina la frialdad afectiva con un alto

control, y el negligente, que combina la frialdad afectiva con el control bajo”.

Por tanto, los conceptos desarrollados para determinar los tipos de estilos educativos o de progenitores entre 1940-1960, podrían representarse en dos ejes ortogonales que, a su vez, se reducirían a sus respectivos polos opuestos como amor *versus* hostilidad, control *versus* autonomía. A su vez, ambos ejes representarían mutuamente variables independientes. Pero, este modelo bidimensional fue criticado por no incluir la variedad conductual mostrada empíricamente por parte de los progenitores.

En la década de los años 60, fue Becker (1964) quien dio un nuevo impulso a la investigación sobre los estilos educativos, al revisar una serie de trabajos (Baldwin, Kalhom y Breese, 1945; Roff, 1949; Sears, Maccoby y Levein, 1957; Schaefer 1959; Schaefer y Bell 1958) que habían correlacionado un gran número de variables del comportamiento materno y paterno, a las que aplicó la técnica del análisis factorial. De este modo, llegó a determinar la necesidad de incluir, además de las dos dimensiones propuestas por Schaefer (1959) (a saber: amor-hostilidad, restrictividad-permisividad), la implicación de la actitud bipolar *ansiosa-emocional* frente a *tranquila-objetiva*.

En el análisis que hace Arroyo (1991) del trabajo de Becker explica que sobre la base de este modelo de conducta tridimensional, se descubre que la combinación de las tres dimensiones, con dos polos en cada una de ellas, da lugar a ocho tipos de padres-educadores:

- Afectuoso-permisivo-actitud emocional ansiosa: *Superindulgente*.
- Afectuoso-permisivo-actitud tranquila objetiva: *Democrático*.
- Afectuoso-restrictivo-actitud emocional ansiosa: *Superprotector*.
- Afectuoso-restrictivo-actitud tranquila objetiva: *Organizado*.
- Hostil-permisivo- actitud emocional ansiosa: *Inestable*.
- Hostil-permisivo-actitud tranquila objetiva: *Despreocupado*.
- Hostil-restrictivo-actitud emocional ansiosa: *Hostil*.
- Hostil-restrictivo-actitud tranquila objetiva: *Rígido*.

No obstante, Arroyo (1991) admite el carácter excesivamente teórico de los ocho tipos enumerados, porque dentro de un mismo tipo pueden surgir estilos parentales diversos, diferenciados por la mayor o menor intensidad de los componentes básicos. "Ello justifica que la bipolaridad afecto-hostilidad pueda interpretarse mejor como un continuo en el que cabe describir a los padres, según oscilen entre alto amor-apoyo y bajo amor-apoyo, y la restrictividad-permisividad de Becker equivaldría a mucho-poco poder parental" Arroyo (1991:610).

Sin embargo, será el *modelo circunflejo* de Schaefer (1959), donde encontraremos, por primera vez, los cuatro estilos educativos (sobrepotenciador, autoritario, democrático y negligente) que han servido de base para posteriores investigaciones ya dentro del modelo de construcción conjunta.

4.2.2. Modelos de Construcción Conjunta

En el modelo de construcción conjunta, también llamado de influencias múltiples (Palacios, 1999), se entienden las relaciones entre progenitores e hijo como bidireccionales (ambos se influyen mutuamente), y las estrategias de socialización y educación son tan eficaces cuanto más se adapten a la edad, el sexo y a las características psicológicas del hijo.

Desde este modelo se señala que la utilización de una estrategia educativa concreta, está vinculada a variables personales tanto del padre/madre como del hijo, el temperamento, el sexo o la edad de éste, así como a variables relacionadas con el escenario (intra o extrafamiliar), las personas que aparecen en el escenario, la atribución de motivos, y la propia emoción desencadenada en los progenitores (Ceballos y Rodrigo, 1998).

A continuación, pasamos a presentar, por orden cronológico, diversas investigaciones que determinaron sus respectivas tipologías sobre los estilos educativos dentro del modelo que nos ocupa.

A partir del modelo circunflejo de Schaefer (1959) y de los trabajos de Becker (1964), se generó mucha investigación posterior. No obstante, la que se vincula tradicionalmente a los estilos educativos y al desarrollo o ajuste de los hijos y, tal vez, el primero de los trabajos más elaborados, es el de Diana

Baumrind (1971a), en el que se tenía en cuenta la interrelación existente entre tres variables parentales básicas: control, comunicación e implicación afectiva, y a partir de las cuales se identificó una serie de patrones educativos parentales cualitativamente diferentes.

Esta autora planteó descubrir las relaciones que existían entre la competencia social de 134⁴¹ niños y niñas (de 3 y 4 años), y los diferentes estilos educativos que contemplaban tres variables parentales a analizar: implicación afectiva, control y comunicación. Para dicha investigación se utilizaron entrevistas largas, pruebas ya estandarizadas y estudios en 95 hogares de los 134 niños/as que intervinieron en la muestra. Es importante resaltar que mientras se realizaba la entrevista a los progenitores, se observaron e identificaron diferentes niveles de conducta en los niños.

Como resultado de la investigación, se establecieron tres categorías de estilos parentales: autoritarios, permisivos y democráticos. A su vez, se describieron los patrones de comportamiento de esos niños y niñas criados en esos tres estilos de paternidad, que pasamos a exponer brevemente:

- El *estilo autoritario* identificaba a progenitores que aplicaban sus normas sin poderse discutir; los castigos que imponían ante conductas inadecuadas de los hijos eran severos; eran muy exigentes en el nivel de madurez que debían tener los hijos y dejaban poco margen para el establecimiento de la comunicación parento-filial y la expresión de afecto.
- El *estilo permisivo* representaba el polo opuesto del anterior: identificaba a progenitores que exigían poco a sus hijos en el cumplimiento de las normas y en el nivel de madurez que debían alcanzar pero, en contrapartida, eran afectuosos y denotaban un alto nivel de comunicación parental.
- El *estilo democrático* identificaba a progenitores que estimulaban la madurez de los hijos, eran comprensivos, afectuosos, aunque hacían respetar las normas y ponían límites, y potenciaban la comunicación parento-filial.

⁴¹ Según algunos documentos aparece una muestra de 130 o 132 niños.

Según Berger (2004), Baumrind hizo el seguimiento de las familias bajo estudio, y llegó a la conclusión de que los hijos de progenitores con un estilo educativo autoritario eran obedientes y pasivos, con tendencia a sentirse culpables y deprimidos. Los hijos de progenitores de estilo educativo permisivo eran exigentes y carecían de autocontrol. Sin embargo, los hijos de progenitores con un estilo democrático estaban felices consigo mismo y eran generosos con los demás.

Curiosamente, por su parte, Arranz et al., (2005) aclaran que Baumrind (1971b) (en base al estudio citado anteriormente) estableció cuatro estilos y no tres, a los que además añadió el porcentaje de padres que se presentaban en cada uno de ellos, de la siguiente manera:

- los *padres autoritarios* constituían el 20% de la muestra, y se caracterizaban por el uso de una disciplina rígida con bajos niveles de manifestaciones afectivas.
- Los *padres autorizativos* constituían el 19% de la muestra y se caracterizaban por el uso de una normativa estricta, pero en el contexto de manifestaciones afectivas y de aceptación de los hijos, empleaban el razonamiento del sentido de las normas como instrumento educativo, lo que llamamos inducción.
- Los *padres permisivos* constituían el 30% de la muestra y se caracterizaban por el uso de bajo control y alta calidez afectiva.
- Los *padres rechazantes-negligentes* conformaban el 8% de la muestra y se caracterizaban por la frialdad afectiva y el bajo control disciplinario en el trato con sus hijos.

Los cuatro estilos parentales expuestos representaban el 75% de la muestra estudiada; el 25% restante no se pudo clasificar con precisión en ninguno de ellos.

A pesar de la importancia dada al estudio Baumrind, Papalia y Wendkos Olds (1997:380-381) hacen una crítica a su trabajo señalando que los datos en los que se basó eran correlacionados y no probaron que estos tres estilos de

crianza parentales determinaran fielmente la manera en que el niño responderá.

Estas autoras también aclaran que, por los datos que ofrece Baumrind, no se puede saber si los 134 niños fueron criados con un estilo concreto; sin olvidar que los padres fluctuaron entre los tres estilos en función de las circunstancias (personales y ambientales). Asimismo, puntualizan que Baumrind se centró en los padres y sus características olvidando las que los niños pudieran tener o la influencia que ejercían los hijos sobre los padres: “Los niños ‘fáciles’ pueden inducir a sus padres a ser democráticos mientras que los ‘difíciles’ pueden hacer que sus padres sean autoritarios” (Papalia y Wendkos Olds, 1997:381).

Por otra parte, una clasificación de estilos educativos, coetánea a la propuesta por Baumrind, es la de Hoffman (1970) donde se contemplaban los siguientes modelos parentales:

- *Afirmación de poder* (semejante al estilo que Baumrind determinó como autoritario). En este modelo los progenitores utilizan diversas técnicas coercitivas, retirada de privilegios, castigos físicos y amenazas verbales. Evitar el castigo es la motivación extrínseca que disuadirá al hijo de volverse a portar mal.
- *Retirada de afecto*. En este modelo los progenitores recurren al enfado, al reproche y a la represión cuando el hijo se porta mal, incluso pueden llegar a ignorarle (ni le hablan ni le escuchan). Como en el modelo anterior, los progenitores utilizan la motivación extrínseca como recursos de control más directo, de este modo, para evitar que sus progenitores le retiren el afecto deberá portarse bien.
- *Inducción* (se parece al estilo que Baumrind clasificó como democrático) es cuando los progenitores explican las normas, la necesidad y conveniencia de portarse bien (valores, principios morales). Cuando el hijo se porta mal le razonan el por qué no lo debe hacer (las consecuencias de su conducta). Este modelo desarrolla la empatía e intenta estimular la motivación intrínseca del hijo.

En trabajos posteriores, en vez de clasificar a los progenitores cualitativamente, la investigación se dirigió a analizar el comportamiento parental a partir de la puntuación que adquirirían en unas determinadas dimensiones que, además, se consideraban continuas.

En esta dirección, ampliando los estudios de Baumrind, aparecen los trabajos de Maccoby y Martin (1983). Lo que en concreto hicieron estos autores fue reformular las investigaciones llevadas a cabo por Baumrind, y reinterpretaron las dimensiones básicas propuestas por la autora: padres autoritarios (*authoritarian discipline*)⁴², padres permisivos (*permissive discipline*) y padres autoritativos o democráticos (*authoritative discipline*)⁴³. Estos tres estilos parentales, los autores los redefinieron en función del control-exigencia, el afecto/ sensibilidad y calidez que ejercían los progenitores. La combinación de estas dimensiones determinó, a su vez, cuatro estilos educativos parentales: autoritario-recíproco, autoritario-represivo, permisivo-indulgente y permisivo-negligente.

Asimismo, Maccoby y Martin (1983) añadieron otro estilo a los referidos por Baumrind: *los padres indiferentes*, que consiste en un estilo educativo con poca restricción y poca calidez⁴⁴. Este tipo de padres/madres no imponen límites, ya sea porque no les importa, ya porque su propia vida es tan estresante que no tienen la energía necesaria para criar y educar a sus hijos. Aquí entraría, con excepciones, el progenitor desinhibido o ausente más interesado por su vida extrafamiliar que por su paternidad y cuyo rol suele limitarse al de proveedor del hogar.

La propuesta de Maccoby y Martin tiene una ventaja sobre el de Baumrind, ya que es bastante más práctica porque permite a los progenitores identificarse con uno u otro de los estilos de forma más precisa, sin dejar de ser flexible. Coloma (1994) apunta que el mérito de Maccoby y Martin estriba en haber considerado cada una de las dos dimensiones básicas, ya propuestas por Baumrind, como un continuo entre dos polos: a) la disposición paterna a la

⁴² En esta dirección también aparecen interesante el trabajo de Belsky, Sligo, Jaffee, Woodward y Silva, (2005)

⁴³ Son interesantes las conclusiones de los estudios llevados a cabo por Gfroerer, Kern y Curlette, (2004), y Mansager y Volk (2004).

⁴⁴En contraposición al padre permisivo de Baumrind que tiende a ser cálido y acogedor.

respuesta versus no-disposición a la respuesta y, b) exigencia versus no exigencia paterna.

A continuación presentamos la tabla propuesta por Maccoby y Martin (1983).

Cuadro 3. Estilos educativos de Maccoby y Martin

	<i>Reciprocidad. Implicación afectiva (Responsiveness)</i>	<i>No reciprocidad. No implicación afectiva (Unresponsiveness)</i>
<i>Control fuerte (Demandingness)</i>	AUTORITARIO- RECÍPROCO	AUTORITARIO- REPRESIVO
<i>Control laxo (Undemandingness)</i>	PERMISIVO- INDULGENTE	PERMISIVO- NEGLIGENTE

Fuente: Coloma (1994:60)

Detengámonos en los dos estilos educativos parentales que Maccoby y Martin (1983) definen como *permisivo-negligente* y *permisivo-indulgente*, en la medida que son dos estilos que pueden generar en el hijo conductas desadaptativas y posibles problemas en su ajuste socio-emocional posterior.

1. *Características del estilo parental permisivo-negligente.*

- La implicación y el compromiso de los progenitores para responder y atender las necesidades de los hijos es nula o muy baja;
- la inversión de tiempo utilizada en la crianza y cuidados de los hijos es mínima;
- los progenitores tienden a realizar sus obligaciones educativas de la manera más rápida y cómoda posible;
- no ponen normas para no tener que supervisar su cumplimiento o establecer diálogos con los hijos;
- no pueden evitar, en ocasiones, estallidos de ira contra los hijos si traspasan los límites de lo tolerable, y
- son progenitores que complacen a sus hijos en las demandas materiales.

Como consecuencia, los hijos educados en este estilo permisivo-negligente obtienen puntuaciones más bajas en autoestima, desarrollo de capacidades

cognitivas, en logros escolares, en autonomía y en el uso responsable de la libertad.

2. Características del estilo parental permisivo-indulgente.

- Los progenitores muestran indiferencia antes las actitudes positivas y negativas de sus hijos, traduciéndose en permisividad y pasividad considerables,
- toleran todos los impulsos incluida la agresividad y la ira de sus hijos.
- evitan afirmar su autoridad e imponer restricciones, y
- utilizan muy poco los castigos, el establecimiento de tareas en el hogar y horarios, así como la utilización de normas y límites.

De esta manera, los hijos obtienen bajas puntuaciones en los logros escolares, en el esfuerzo personal (al que no dan valor), autocontrol y autodominio. No obstante, obtienen mejor puntuación en autoestima, autoconfianza y competencia social que los del estilo permisivo-negligente. Asimismo, los progenitores del estilo permisivo-indulgente responden y atienden a las necesidades de los hijos, al contrario de lo que sucede con los permisivo-negligentes.

Por otra parte, en la revisión de los estilos educativos es relevante la investigación llevada a cabo por Lamborn, Mounts, Steinberg y Dornbuschu, (1991), cuya muestra la formaban adolescentes entre 14 y 18 años, que fueron clasificados según los estilos educativos que ejercían sus padres (los establecidos por Maccoby y Martin), aunque siempre en opinión de los adolescentes. Posteriormente, Lamborn et al. (1991) contrastaron los cuatro grupos de resultados con factores como: las conductas problemáticas, el desarrollo psicosocial, las destrezas interiorizadas y el logro escolar de los adolescentes, llegándose a las siguientes conclusiones:

- Los adolescentes que definían a sus progenitores como autoritativos o democráticos obtuvieron puntuaciones más elevadas en competencia social y más bajas en disfunción psicosocial y comportamental.
- Los adolescentes que definían a sus progenitores como autoritarios obtuvieron puntuaciones medias en la obediencia y la conformidad de los

adultos, pero puntuaciones bajas en autoconcepto respecto a los otros jóvenes del estudio.

- Los adolescentes que definían el estilo parental como permisivo-indulgente obtuvieron puntuaciones altas en autoconcepto, pero presentaban conductas en el ámbito escolar problemáticas y, además, aparecía abuso de sustancias tóxicas.

Por su parte, Craig (1997), basándose también en el trabajo de Maccoby y Martin (1983), presenta una tabla donde nos propone un resumen de cuatro estilos educativos en función del control y de la calidez que desarrollan y establecen los progenitores con sus hijos.

Cuadro 4. Estilos educativos en función del control y la calidez

Autorizativo ⁴⁵	Mucho control Mucha calidez	Aceptan y alimentan la progresiva autonomía de sus hijos. Comunicación abierta; reglas flexibles. Estos niños son los mejor ajustados: con más confianza personal, autocontrol y socialmente competentes; mejor desempeño escolar y elevada autoestima.
Autoritario	Mucho control Poca calidez	Dan órdenes y esperan ser obedecidos. Pobre comunicación; reglas inflexibles; permiten poca independencia. Los niños son apartados, temerosos, tornadizos, apocados e irritables. Las niñas tienden a seguir pasivas y dependientes en la adolescencia; los niños se vuelven rebeldes y agresivos.
Permisivo	Poco control Mucha calidez	Pocas o ninguna restricción; amor incondicional. Comunicación del hijo a los padres; mucha libertad y poca conducción; no establecen límites. Los niños tienden a ser agresivos y rebeldes, así como socialmente ineptos, autoindulgentes e impulsivos; en algunos casos, pueden ser activos, sociables y creativos.
Indiferente	Poco control Poca calidez	No hay límites y falta afecto. Se concentran en las tensiones de su propia vida y no les queda energía para sus hijos; si además son hostiles (como padres negligentes), los niños tienden a mostrar impulsos destructivos y conducta delictiva.

Fuente: extraído de Craig (1997:316)

⁴⁵ Es similar al estilo educativo democrático que propone Baumrind en su tipología.

En otra línea de investigación, Gottman y De Claire (1997) contemplan cuatro estilos educativos: *los padres simplistas, desaprobadores, laissez-faire y los padres verdaderos preparadores emocionales*⁴⁶. Éste último es el más interesante porque contempla y analiza el aspecto emocional de la educación que tiene las siguientes características:

- Es un estilo educativo dirigido a desarrollar la inteligencia emocional en los hijos,
- que influye en el éxito y felicidad de éstos, aportando un elemento más a tener en cuenta en las actitudes y habilidades que deben transmitir los progenitores durante la socialización y educación de los hijos, y
- es importante para el tipo de relación interpersonal que se establece dentro de la crianza y educación parento-filial.

Para Garrido (2007), esa buena relación interpersonal se basa en la capacidad que tiene el niño para sentir las llamadas *emociones morales*, que son aquellas que nos vinculan con los demás, y permiten al niño, a medida que crece, que vaya comprendiendo que los otros con los que se relaciona tienen necesidades y derechos que no pueden ser objeto de atropello en razón de sus propias necesidades o apetencias. De entre todas las emociones morales, junto con la compasión, la vergüenza y la piedad destacan por encima de éstas: la empatía y el sentimiento de culpa. De ahí, la importancia de un estilo educativo que facilite el desarrollo de la inteligencia emocional en los hijos.

Según Gottman y De Claire (1997), para poder clasificar a unos progenitores como *preparadores emocionales*, deben poseer las siguientes habilidades:

- aprender a percibir las emociones de los hijos,
- reconocer que las emociones son una oportunidad para construir una relación íntima, más profunda, y para transmitir la propia experiencia,

⁴⁶ López Franco (1997) basándose en los estudios de Gottman y De Claire, resalta la importancia de las interacciones emocionales de sus hijos, cuya preparación emocional, ejercida por los progenitores. Ver López, E. (1998). La familia, nuevo contexto educativo ante el conflicto y la esperanza, *Revista Complutense De educación*, 9(2), 79-100.

- escuchar con empatía “captando” los sentimientos que manifiestan los hijos,
- ayudarles a dar nombre y a verbalizar estos sentimientos.
- poner límites, y
- ayudar a los hijos a solucionar problemas.

Además, Gottman y De Claire (1997) realizaron un estudio longitudinal transcurridos tres años desde su primer contacto con las familias (al inicio de la investigación los niños tenían entre 7 y 8 años; en su reencuentro tenían entre 10 y 11 años), comprobando que los hijos de padres clasificados como preparadores emocionales presentaban un buen nivel en factores como rendimiento escolar, sociabilidad, bienestar emocional y salud. Incluso, en los test que medían el coeficiente intelectual obtenían puntuaciones más altas en matemáticas y lectura.

Al finalizar la investigación Gottman y De Claire (1997:17) concluyeron: “Ahora sabemos con certeza que la preparación emocional ejercida por los padres influye de modo significativo en el éxito y felicidad de los hijos/as”.

En definitiva, las tipologías de los estilos educativos parentales de todos los autores revisados hasta ahora, están en consonancia con un modelo que tuvo su vigencia entre los años 70 y 80, que según Ato, Galián y Huéscas (2007:33), “planteaba la hipótesis de que diferentes estilos educativos repercutían de distinta forma sobre la autoestima y el autoconcepto del niño, o donde determinadas conductas de falta de supervisión o control por parte de los progenitores, se han asociado de forma repetida al comportamiento antisocial de los hijos (Baumrind, 1979; Maccoby y Martin, 1983; Patterson, Reid y Dishion, 1984)”.

Pero es en la década de los 80 cuando, entre los diferentes autores, se consensua que los estilos educativos son mixtos y cambiantes, teniendo en cuenta:

- el momento de desarrollo evolutivo del hijo, incluso la edad, el género y el lugar de nacimiento que ocupe éste,

- el carácter del hijo y cómo interactúa con el de los progenitores,
- hacia qué hijo se dirijan las pautas educativas, los progenitores pueden ejercer diferentes estilos educativos, y durante el mismo periodo de tiempo, y
- el momento de la historia familiar que se viva puede predominar un estilo educativo u otro.

En línea con lo expuesto, nos remitimos a un estudio llevado a cabo por Torío, Peña e Inda, (2008) que tuvo por objetivo conocer cuál o qué estilos educativos eran los más utilizados por 2.965 padres/madres, con hijos entre 5 y 8 años. Con esta finalidad, se precisaron tres estilos: democrático, autoritario y permisivo, fijando que cada progenitor debía tener, al menos, el 50% de las características de un estilo determinado para ser clasificado en él. En los progenitores que no alcanzaron este criterio se consideró que su estilo educativo no estaba definido.

Los resultados advierten de que sólo el 12,8% de los encuestados (380 padres/madres) tienen un estilo definido: son progenitores democráticos. Quizá lo más destacable es que el 87,2% de los padres/madres no tienen un estilo definido, “se trata de pautas contradictorias; lo que realizan es un proceso de compensación empleando una carga afectiva muy grande” (Torío et al., 2008:69); son progenitores que intentan compensar su falta de autoridad con un estilo más democrático pero sin llegar a ser permisivos.

Esta contradicción aparente, según Izuzquiza (2003), es un proceso de adaptación o respuesta a la sociedad compleja y cambiante en la que vivimos. Además, esta ambigua determinación de un estilo educativo parental concreto (recordemos: el 87,2% de la población bajo estudio), es lógica si consideramos que el ser humano manifiesta diferentes conductas dependiendo de las circunstancias, lugar o persona con la que interactúa, acontecimientos que pueden dar más consistencia a los resultados obtenidos por Torío et al., (2008).

En palabras de Harris (2002:53), “...los padres no tienen un estilo educativo fijo. El modo como se comporta un padre respecto de un niño en particular depende de la edad del niño, de su apariencia física, de su conducta

habitual, de su conducta pasada, de su inteligencia y su estado de salud. Los padres confeccionan su estilo educativo a medida de cada niño”; “la educación no es algo que los padres hagan a los hijos, sino algo que los padres e hijos hacen conjuntamente”. Hecho que, al menos, indica la posible falta de consistencia de algunas investigaciones donde se ha elegido sólo a un hijo para determinar el estilo educativo parental.

Sin embargo, debemos añadir que según la teoría de rasgos de Allport, podemos afirmar que existe un *rasgo cardinal* tan dominante que influye en todos los aspectos de la conducta y los atributos de una persona. Por tanto, según la personalidad del padre/madre habrá un estilo educativo que predominará sobre los otros; por consiguiente, el hijo lo asimilará con mayor fuerza y será por el que se sienta más influido y dominado.

De hecho, no existe ningún progenitor que sea autoritario, permisivo o democrático en todo momento, más bien tenderá a comportarse de un modo determinado que, además, dependerá de las circunstancias y del hijo, porque también condicionarán su comportamiento.

El segundo estudio de las características de Torio et al., (2008), fue el llevado a cabo por Pérez y Cánovas (1996) que en contraposición, sí que permitió definir estilos o tendencias dentro de los que se enmarcó la actuación parental. Estas autoras utilizaron una muestra de 1200 individuos (el 70% madres y el 30% padres) de la que surgió la siguiente tipología:

- *Padres comprometidos en el logro*: se preocupan por el rendimiento y logro del hijo. Invertir en formación es un objetivo para asegurar un futuro mejor más brillante de su hijo porque podrá competir en las mejores condiciones. Este tipo de madres y padres representan el 31,25%, que contaban entre 30 y 35 años, con un hijo o dos, de clase social media y media-alta, y con estudios secundarios y superiores.
- *Padres permisivos*: son padres y madres que permiten y transmiten la permisividad, la integración, el individualismo, son tolerantes y no establecen normas y límites. Representan el 24,51%, cuentan entre 30 y 35 años, tienen uno o dos hijos, de clase social media y con estudios primarios y secundarios.

- *Padres comprometidos en la educación integral de sus hijos:* se preocupan por su educación que incluye valores, éticos y vitales, la responsabilidad social, la empatía, y la comunicación eficaz. Para ello favorecen todos los tipos de apoyo a sus hijos. Representan el 23,50% de las madres y padres, son menores de 30 años, tienen un hijo o dos, de clase social media y con un nivel de estudios secundarios o primarios.
- *Padres invisibles:* se caracterizan por su falta de implicación tanto afectiva como de crianza y la dejación que hacen de sus funciones educativas, trasladan estas funciones a la escuela u otros agentes sociales, utilizan el castigo como medida disciplinaria y de control. Representan el 20,74%, que cuentan con un máximo de 35 años, con dos hijos, de clase social media o media-baja y con estudios primarios.

A pesar de las características diferenciales que aparecen en las distintas propuestas de estilos educativos, tanto en el modelo tradicional como en el de construcción conjunta, ambos coinciden en las dimensiones de *apoyo y control parental* que utilizan los progenitores en sus estrategias de socialización y educación de los hijos. Sin embargo, aparece la controversia cuando los expertos intentan acordar la mayor o menor importancia del control para el ajuste y desarrollo óptimo del hijo.

Es decir, aunque autores como Jacobson y Crockett (2000) apoyan la importancia del control, los investigadores difieren a la hora de decidir qué conductas o dimensiones se vinculan con el control parental, entre ellas: supervisión, conocer lo que hace, dónde va y con quién va el hijo, fijar límites, exigir responsabilidad, etcétera. Incluso, encontramos autores que además establecen dos tipos de control: el psicológico y el conductual, y sus efectos perniciosos u óptimos en el desarrollo del hijo. Lo que implica diversidad de criterios y resultados poco consistentes acerca del control parental. (Parra y Oliva, 2006; Barber y Harmon, 2002).

No obstante, y ante la expectativa de que surjan nuevos datos que revelen lo opuesto, diferentes autores coinciden al indicar que el control que ejercen los padres es conveniente para la prevención de conductas problemáticas en los

hijos, y por otra, contemplan la ventaja del control⁴⁷ para el desarrollo y ajuste del adolescente (Fletcher, Steinberg y Williams-Weeler, 2004; Jacobson y Crockett, 2000; Pettit, y Laird, 2002). O como afirman Oliva, Parra, Sánchez-Queija y López, (2007:50), “cuando el control o supervisión es ejercido en un contexto caracterizado por el afecto y la comunicación, es más probable que alcance sus objetivos socializadores de prevención de problemas conductuales”. Además, ser progenitores exigentes y que ejercen un adecuado control debe vincularse perfectamente con una comunicación interpersonal eficaz (empática y asertiva), por una parte, y con el afecto como una forma de relación interpersonal parento-filial, por otra.

Al respecto, y tras la investigación llevada a cabo por Oliva et al. (2007:55), en sus conclusiones destacan un matiz acerca del control conductual: “sólo resultó eficaz cuando iba acompañado de afecto y comunicación, y en su ausencia, además de no prevenir los problemas de conducta, estaba asociado al desajuste emocional”. De hecho, Stattin y Kerr (2000) entienden el control parental como facilidad para obtener información del hijo más allá del hogar, por una parte, y guarda relación positiva con el ajuste comportamental de los hijos si son éstos quienes comunican sobre lo que hacen, con quién van, etcétera; resaltando que para que den dicha información es necesario un contexto familiar afectivo y comunicativo.

De este modo, el término comunicación intrafamiliar toma relevancia en el estilo educativo y en el comportamiento del hijo; de hecho, tal y como señalan Torío et. al., (2008:154), “en la actualidad, se han de tener en cuenta cuatro aspectos distintos en las conductas de los progenitores: afecto en la relación, el grado de control, el grado de madurez y la comunicación entre padres-hijos (Moreno y Cubero, 1990; Solé, 1998; Ochaita, 1995)” que influirán, ciertamente, en el desarrollo de los hijos.

En efecto, en diversas investigaciones se ha demostrado que los hijos que perciben más afecto parental y una fluida y óptima comunicación filio-parental muestran un adecuado desarrollo psicosocial, así como un mayor ajuste y

⁴⁷ La mayoría de las escalas utilizadas para evaluar el control, lo identifican con el conocimiento que tienen los progenitores sobre las actividades, amistades o lugares donde acuden sus hijos cuando no están en casa.

bienestar emocional (Collins y Laureen, 2004; Parra, Oliva y Sánchez-Queija, 2004).

4.2.2.1. Modelos familiares vinculados a problemas de conducta filial: investigación de Nardone, Giannotti y Rocchi

En este apartado nos interesa destacar los resultados obtenidos en el estudio de casos llevado a cabo por Nardone, Giannotti y Rocchi (2003) y los modelos familiares que actualmente están más asociados a problemas de conductas antisociales y psicopatología en los hijos adolescentes.

Los modelos que presentamos han sido establecidos tras cinco años de trabajo conjunto de 32 investigadores y terapeutas de toda Italia, afiliados al Centro de Terapia Estratégica de Arezzo. Como resultado de su estudio, los autores establecieron una nueva clasificación de los estilos educativos, con una clara relevancia para nuestra tesis, en la medida en que los padres acudieron a terapia por problemas graves de conducta en los hijos/as y en las interacciones negativas y/o violentas (principalmente psicológicas y algunas físicas) que sufrían por parte de éstos.

De este modo, Nardone et al. (2003) proponen unos modelos recurrentes de organización de las relaciones parentales con hijos adolescentes que aparecen como las causas de los problemas que existen en el contexto familiar. Así, determinaron seis estilos educativos: el *hiperprotector*, el *democrático-permisivo*, el *sacrificante*, el *intermitente*, el *delegante* y el *autoritario*, que hemos resumido en la siguiente tabla.

Cuadro 5. Resumen de modelos educativos familiares

(Nardone, Giannotti y Rochi, 2003)

ESTILO EDUCATIVO	COMPORTAMIENTO DE LOS PROGENITORES	COMPORTAMIENTO DE LOS HIJOS/AS
MODELO HIPERPROTECTOR⁴⁸	<ul style="list-style-type: none"> - Hacen todo por el hijo, solucionan sus dificultades y realizan lo que debe asumir y hacer él. - Enfatizan el cariño, el amor, la protección y el calor hacia el hijo. - Se preocupan para que su retoño logre un adecuado ajuste social. - Se preocupan mucho por la salud física del niño/adolescente. - La supervisión y control se ejerce por medio de preguntas (principalmente las realiza la madre). - La figura paterna adopta una postura pasiva, de observador y "amigo del hijo". - La madre desautoriza al padre por su poca o inexistente intervención. Ella asume la educación y las tareas del hogar. - No sancionan las conductas no adecuadas del hijo. 	<ul style="list-style-type: none"> - No cumple las normas porque carece de sanciones su incumplimiento. - Si se rebelan contra sus progenitores, éstos ejercerán más protección y control. - No tienen sentido de la responsabilidad, sus progenitores hacen y deciden (siempre que les convenga o favorezca) - Muchos renuncian al pleno control de su vida. - La supervisión y el control los eluden no dando explicaciones o no contestando. - No colaboran en tareas del hogar u otro tipo de obligaciones familiares. - No logran asumir riesgos. - Presentan problemas de incertidumbre y en la construcción de su autonomía porque no creen en sus capacidades. - Pueden presentar: depresiones, ansiedad, trastornos de la alimentación, dificultad en el rendimiento académico, abandono escolar y problemas de conducta.

⁴⁸ Según Nardone et al. (2003:54), "aparece como la tendencia dominante de la familia italiana actual, y detrás de un adolescente tachado de 'problemático' en el contexto familiar o escolar aparece muy a menudo un clima familiar hiperprotector".

MODELO DEMOCRÁTICO-PERMISSIVO⁴⁹	<ul style="list-style-type: none"> - Su objetivo es la armonía y la ausencia de conflictos en el hogar, aunque para ello deban someterse a la voluntad y deseos del hijo. - Todos los miembros de la familia tienen los mismos derechos. - Las normas y límites que establecen no las cumple el hijo; entonces, las pactan y suavizan saliendo mucho mejor parado éste. - Si el hijo no cumple lo establecido, no hay consecuencias (castigos). - Utilizan como herramienta educativa la argumentación constante, que el hijo ignora y ve como sermón. - No 'actúan' o reaccionan, son dóciles ante conductas inadecuadas del hijo. - La madre es la que carga con casi la totalidad de las tareas educativas y del hogar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tienen todos los derechos y sus progenitores se los tienen que dar o facilitar. - Actitud tiránica: imponen sus necesidades y deseos que deberán ser satisfechos. - Presentan conductas de riesgo (absentismo y fracaso escolar, amigos antisociales, salidas nocturnas, consumo de tóxicos, etcétera). - No cumplen las normas porque no hay consecuencias. - Les falta de responsabilidad y autonomía. - No encuentran un sostén estable, seguro y tranquilizador en su padre/madre, que tanto necesitan en la adolescencia. - Culpan a sus propios progenitores de sus dificultades para 'transitar por la vida'. - Pueden presentar normalmente problemas psicológicos como: fobias, obsesiones, trastornos de la alimentación, etcétera.
MODELO SACRIFICANTE	<ul style="list-style-type: none"> - El sacrificio es la médula espinal de las relaciones parento-filiales. - Si su sacrificio no es apreciado se lo reprochan al hijo. - Su sacrificio debe responderse con éxitos y logros (los que ellos no consiguieron) por parte de su hijo. - Tienen poca vida social. - Hogares con carga de ansiedad y preocupaciones de las que huye el hijo. - La madre es la principal responsable de la educación y las tareas del hogar. - El padre suele estar poco implicado en la supervisión y crianza del hijo. - Abdican ante la actitud impositiva del hijo 'porque la maternidad/paternidad es muy sacrificada'. 	<ul style="list-style-type: none"> - Piensan que se les debe dar todo lo que necesitan o desean (sus caprichos). - Pueden ser violentos en sus hogares siendo sus principales víctimas su madre/padre. - Saben que cuanto más abuso ejerzan más beneficios obtendrán. - Presentan problemas para integrarse en el mundo extrafamiliar por su nivel bajo de frustración y de miedo al rechazo. - Algunos optan por la reclusión en sus casas, otros en estar todo el tiempo posible fuera de ella vinculándose con grupos de iguales con problemas de conducta. - Son dispensados de las tareas del hogar (la madre se quejará pero, al mismo tiempo, le hará su tarea). - Obtienen sus caprichos pero no logran satisfacción ni motivación personal. - Es frecuente que desarrollen actitudes de rechazo o de violencia en la relación filio-parental.

⁴⁹ En palabras de Nardone et al. (2003:70), "la característica que mejor distingue este modelo es la ausencia de jerarquía [...] donde los hijos son tiranos, tratados como adultos y responsables dentro del principio de igualdad ante la toma de decisiones familiares, a las que el hijo no puede responder eficazmente".

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">MODELO INTERMITENTE⁵⁰</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Presentan actitudes de los progenitores hiperprotectores, democrático-permisivos o sacrificados. - Establecen interacciones inconsistentes con el hijo. - No presentan puntos de referencia conductual ni bases seguras para el hijo. - Pueden solucionar el problema pero si los resultados no son inmediatos, cambian de táctica, pudiéndose perpetuar el problema. - Valoran positivamente a su hijo, ellos son los culpables de sus 'malas' conductas. - Piensan que son muy duros cuando deben castigar o restringir al hijo, haciéndoles sentir mal, por ello lo evitan. - Abdican ante las amenazas y chantajes del hijo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Al igual que los progenitores, los hijos pueden adoptar comportamientos de los ya expuestos en los anteriores modelos. - Practican conductas déspotas e impositivas. - Presentan problemas de inseguridad, falta de autonomía y responsabilidad. - Su actitud habitual es la de rebeldía y holgazanería. - Presentan problemas de absentismo rendimiento escolar y de conducta. - Exigen todo lo que consideran que son sus privilegios. - Se rebelan contra las normas y límites amenazando y chantajeando a sus progenitores, que ceden, para salirse con la suya. - Pueden presentar conductas de enfrentamiento y abusos extremos (violencia física) contra su madre/padre.
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">MODELO DELEGANTE</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Estrecha relación con sus familias de origen. - Dejan a su hijo al cuidado de sus progenitores (abuelos del niño). - No han establecido una real emancipación de su familia, ni adquirido responsabilidad parental. - Pueden adoptar modelos educativos idénticos al de sus familias de origen. - Suelen delegar o renunciar, parcial o totalmente, a sus roles enmarcados dentro de su propio estilo educativo. - En la adolescencia del hijo se inicia una rivalidad entre los adultos implicados en la crianza de éste; gana quien se 'gane el amor' del adolescente, aunque sea cediendo a todas sus peticiones. 	<ul style="list-style-type: none"> - Siguen las normas de las dos familias que les son más cómodas y ventajosas. - Ante las circunstancias educativas que viven, optan por desacreditar y/o desautorizar al adulto que les marque más disciplina. - No ven como figura de autoridad a los progenitores ni a los abuelos. - A los abuelos los ven como negociadores para conseguir lo que quieren de sus progenitores, y como mediadores ante situaciones conflictivas con ellos. - Utilizan la desautorización de los adultos en su propio beneficio. - Presenta problemas de rendimiento académico, conductas de riesgo, pequeños hurtos, etcétera. - Presentan una clara <i>evitación social</i> que se torna estrategia ante situaciones nuevas o difíciles. - Cuando sus progenitores intentan marcar límites son poco creíbles para ellos, incluso los consideran transitorios.

⁵⁰ Es uno de los modelos que mejor explica el ciclo de la violencia filio-parental. Por ejemplo, a veces las tácticas disciplinarias de los progenitores son el razonamiento, sermones o argumentos pero cuando el hijo no se comporta como esperan, pasan a las restricciones y castigos. Pero, si el hijo se rebela de forma contundente y agresiva se rinden, quitan las restricciones. Esta 'retirada' refuerza el poder del hijo sobre ellos.

MODELO AUTORITARIO⁵¹

- Persiguen tener el poder mediante una jerarquía rígida.
 - Se presentan como el modelo a imitar.
 - Dictan las normas disciplinarias que son el fundamento de la convivencia.
 - Satisfacer los deseos del hijo comporta previamente el cumplimiento de sus obligaciones y el logro de las metas que ellos establecen.
 - El incumplimiento de lo establecido supone el castigo, a veces contundente.
 - Si el padre es el autoritario se muestra distante, no comunicativo o presenta una comunicación tensa y poco fluida que genera tensión en la casa.
 - La madre suele ser la mediadora y conciliadora entre el padre y el hijo.
- Aceptan las pautas impuestas antes de la adolescencia, donde pueden llegar a enfrentarse con violencia a los progenitores.
 - Saben que deben contentar a sus progenitores obteniendo titulaciones académicas y competencias para lograr el éxito.
 - Pueden adoptar posturas de alejamiento y frialdad hacia sus progenitores.
 - Otros pueden optar por la tenacidad, responsabilidad y consiguen antes que otros la autonomía.
 - Suelen abandonar pronto la familia.
 - En ocasiones culpan a la madre por dejarse amedrentar por el padre y/o por no defenderle ante su trato. Pueden llegar a maltratarla.
 - Pueden asumir posiciones radicalmente opuestas al padre (no siempre exentas de violencia)⁵²

Fuente: elaboración propia

La clasificación propuesta por Nardone et al., (2003), nos presenta una nueva realidad educativa que aparece en muchos hogares, no sólo los italianos, y que bien podrían tenerse en cuenta a la hora de confeccionar cuestionarios que analicen los estilos educativos en la actualidad para, así, lograr comprender algunos de los problemas que presentan muchos niños y adolescentes para los que no encontramos respuesta.

4.2.2.2. Los Estilos Educativos en Criminología.

Dado el tema objeto de esta tesis, consideramos oportuno hacer referencia a un estudio realizado en Criminología que relaciona el modo de funcionamiento familiar con las conductas antisociales y delictivas de los hijos. Nos referimos a la investigación de Henggeler (1989), quien estudió dos factores relevantes vinculados a la transmisión familiar: el afecto de los progenitores y el estilo de control parental ejercido. A continuación, los analizaremos:

⁵¹ Nardone et al., (2003) presentan a los hijos que 'sufren' este modelo enmarcados en dos extremos: adolescentes con problemas o adolescentes ajustados, responsables y con determinación. Es el único de los modelos que da dos caras de la misma moneda, pudiendo no ser tan negativo en casi la mitad de los hijos.

⁵² Por ejemplo, ante un padre autoritario-fascista, puede optar por pertenecer a grupos de extrema izquierda violentos (red skin) o "pacifistas violentos" (algunos grupos de ideología anarquista).

- *El afecto parental* se refiere a la cantidad de dedicación que dan los progenitores u otros familiares (cuánto tiempo se ocupan de sus hijos) y, en qué medida a la atención de los hijos. Este factor encuentra su marco teórico en estudios que apoyan la idea de que la falta de atención, la poca ayuda a la madre y el bajo sentimiento de pertenencia familiar, se vinculan con conductas antisociales o delictivas en los hijos (Carter, 1982; Henggeler, 1989). Aunque también se advierte, desde una perspectiva criminológica, que existen dos factores que predicen con mayor precisión el desarrollo de conductas antisociales en los jóvenes fuera del contexto familiar: el grupo de iguales y la edad en que se ha efectuado la primera denuncia/detención policial.⁵³
- *El estilo de control parental ejercido* es el segundo factor vinculado a la transmisión familiar propuesto por Henggeler (1989), referido a las estrategias que utilizan los progenitores para fijar normas y límites con los que instaurar tanto las demandas como el control del comportamiento del hijo. Este factor encuentra su marco teórico en diversos estudios (Farrington, y Welsh, 2007; Hirschi, 1969; Synder y Patterson, 1987, 1995, 1997b; West y Farrington, 1973) cuyas conclusiones se dirigían a afirmar que los progenitores de jóvenes antisociales y delincuentes habitualmente:
 - utilizaban estrategias de disciplina que no conseguían controlar las conductas de sus hijos por su ineficacia, a causa de una supervisión inadecuada (no estar suficientemente pendientes de los hijos);
 - no corregían conductas indeseadas ni enseñaban o indicaban a los hijos conductas alternativas o apropiadas, y
 - utilizaban estrategias coercitivas.

⁵³ En esta investigación de Henggeler se evaluaron 112 familias de jóvenes delincuentes y 51 familias con hijos no delincuentes (fueron el grupo control), que vivían en el mismo barrio.

Tras los resultados obtenidos en su estudio Henggeler (1989) estableció interacciones entre las estrategias de control parental ejercidas y el afecto familiar, para demostrar que pueden dar lugar a determinados comportamientos y estilos de desarrollo en el niño, tal y como podemos observar en el siguiente cuadro.

Cuadro 6. Interacciones entre estrategias de control y el afecto parental

DIMENSIÓN AFECTIVA: aceptación, responsividad, dedicación al hijo		
CONDUCTA PARENTAL (demandas/control)	Alta	Baja
	Alta	Padres implicados con autoridad: - Alta independencia/responsabilidad - Baja agresión - Alta autoestima
Baja	Padres indulgentes, permisivos: - Alta impulsividad - Alta agresividad - Baja independencia/responsabilidad	Padres indiferentes/no implicados: - Serios déficit en el desarrollo cognitivo y social

Fuente: Garrido, Stangeland y Redondo (2006:315), adaptado de Henggeler (1989:36-37).

Por tanto, a partir de las interacciones que se presentan en este cuadro, podemos llegar a las siguientes conclusiones:

1. Para que se dé un desarrollo infantil óptimo o deseado, debe existir un buen nivel afectivo combinado con un alto nivel de demandas y control parental. Hablamos de progenitores implicados en la educación y en el día a día de su hijo, con autoridad. Para Henggeler (1989), el resultado sería un hijo independiente.

2. Poca afectividad junto con demandas y control parental altos genera progenitores autoritarios pero, en contra de lo que sucede en el caso anterior, no educan eficazmente a su hijo. Como resultado aparece un niño o adolescente con baja competencia social, deficiencias en la internalización de las normas, baja autoestima y que no toma decisiones sino que cumple las que sus progenitores establecen, ya que de no hacerlo la respuesta parental es contundente.
3. Cuando el control parental de las actividades que realiza el hijo es intermitente o inexistente junto con alta afectividad, comporta un estilo educativo permisivo-protector. En este caso, lo más probable es que aparezca un hijo con alta agresividad e impulsividad, baja independencia y baja responsabilidad. Se trata perfil bastante similar a muchos de los hijos maltratadores.
4. Bajos niveles de afecto y control parental supondrían un estilo educativo indiferente y con poca implicación en la educación del hijo. Lo más habitual es encontrar a un niño cuyo desarrollo cognitivo sea deficitario y con problemas en sus relaciones interpersonales. En este apartado habría mayor número de jóvenes antisociales o con graves problemas de conducta incluso hacia sus propios padre y madre.

Pero en Criminología también existen otros estudios ya clásicos (Glueck y Glueck, 1956; Hirschi, 1969; West y Farrington, 1973; Synder y Patterson, 1987), “acerca de la relación que existe entre los hábitos de crianza y la conducta agresiva que desemboca en conducta delictiva. Por ejemplo, se ha observado que los chicos agresivos en la calle tienen también altas tasas de conducta agresiva en su propia casa –berrinches, golpes, peleas entre hermanos. Además, los padres de estos chicos suelen intentar controlar sus conductas antisociales mediante el uso frecuente de castigo. Cuando un chico se comporta violentamente, los padres suelen actuar también violentamente, pese a que comprueban reiteradamente que suele resultar poco efectivo. Muchos jóvenes aceleran su propia violencia a partir de la imitación de la violencia de los padres” (Garrido et al., 2006:314-315).

Sin embargo, no necesitamos compartir el mito de la “tabla rasa” (Pinker, 2004), o el modelo de aprendizaje social en el contexto familiar como la explicación única del aprendizaje de estas conductas violentas. La genética importa. El propio Lykken (2000) señala que existen niños que, por sus características de personalidad (abarcando el temperamento y las facultades cognitivas), serán mucho más difíciles de socializar y educar que otros, y que requieren de progenitores muy competentes para poder neutralizar sus tendencias delictivas. Incluso, Synder y Patterson (1997a, 1995), en sendos artículos establecen el tipo de pautas educativas (disciplina) que deben establecer las madres para lograr socializar con mayor facilidad a sus hijos con un temperamento difícil.

Aunque también puede suceder, en palabras de Garrido (2005:358): “que los niños con una personalidad proclive a la delincuencia tienden a heredar parte de esa tendencia de sus padres, la conclusión es que las familias de donde proceden esos niños están poco cualificadas para darles ese tipo de atención de calidad⁵⁴”.

4.2.3. Modelo Interactivo

Hemos visto que los estudios llevados a cabo desde los modelos tradicionales y de construcción conjunta admiten que los estilos educativos parentales producen unas consecuencias específicas en el desarrollo, al menos, socio-emocional del hijo.

Sin embargo, la mayoría de las tipologías expuestas en el apartado anterior se basan en estudios de tipo correlacional, o simplemente contemplan algunas variables de los modelos sistémicos de la familia donde se examinan las relaciones bidireccionales paterno-filiales y donde el hijo adopta un rol activo.

Por ello, los modelos interactivos actuales proponen y suscitan la búsqueda de un efecto no lineal que supere la idea sumatoria de los efectos de diversas variables de los modelos anteriores. Asimismo, aunque existen trabajos

⁵⁴ La “atención de calidad” a la que se refiere Garrido se concretaría en que los progenitores aprendan a tener un buen apego con los hijos, a saber interpretar sus necesidades, cuando les estimulan para que aprendan; que tengan una intención expresa por enseñar valores como empatía y compasión; a ser modelos positivos de referencia; a utilizar una disciplina no punitiva y consistente, a supervisar y controlar, etcétera.

teóricos sobre el modelo interactivo, es un hecho que aparecen pocos estudios empíricos en esta línea que indaguen sobre las relaciones existentes entre estilo educativo (ambiente), temperamento⁵⁵ (genética) y desarrollo o ajuste socio-emocional (Sanson, Hemphill y Smart, 2004).

A continuación, pasamos a presentar en dos cuadros la revisión que hemos efectuado de algunos trabajos realizados dentro del modelo interactivo, que pueden dar un nuevo impulso y dirección a investigaciones relacionadas con los estilos educativos parentales. Algunas de las conclusiones a las que llegan ciertos estudios demuestran la importancia que tiene el carácter/personalidad del hijo en la adecuación o no de pautas y criterios educativos que deben ejercer los progenitores.

4.2.3.1. Estilos Educativos: investigaciones recientes en Pedagogía y Psicología

Ya en los años 90 aparecieron investigaciones centradas en los estilos educativos que adoptaron una postura diferente a la mantenida tradicionalmente. Hasta esa década, los estudios llevados a cabo sobre las estrategias y mecanismos de socialización y educación que utilizaban las familias, sostenían que el hijo aprende desde una edad temprana las reglas, pautas y las relaciones que se establecen entre los integrantes de su familia, principalmente de él con su madre y padre. Este aprendizaje determinará el tipo de interacciones o de relaciones interpersonales posteriores que mantenga el hijo con sus progenitores, estableciéndose la trayectoria de sus vidas en convivencia. Ahora bien, ello no implica que el comportamiento del niño será el mismo en otros contextos o con otras personas⁵⁶.

De este modo, podemos explicar porqué algunos hijos sólo ejercen violencia en el contexto familiar (no fuera de su hogar) y únicamente hacia sus progenitores (no con otras figuras adultas de autoridad, incluso con el grupo de

⁵⁵ Desde esta perspectiva, el temperamento podría tanto modular la conducta mostrada por los progenitores, como interceder en un estilo educativo de forma positiva o negativa, lo que influiría en el ajuste socio-emocional del hijo

⁵⁶ Para Harris (2002) estos estudios han logrado determinar que el comportamiento de los progenitores afecta sobre todo al comportamiento del hijo en su presencia o en los contextos que el niño y adolescente asocia con ellos; aunque no siempre es así en otros contextos.

iguales); o bien, que los mismos progenitores mantengan unas pautas de relación parento-filial adecuada con un hijo determinado y no con otro; en palabras de Torres, Alvira, Blanco y Sandi, (1994: 23), “el modelo de relación padres-hijos es un sistema organizado de actuaciones, creencias y actitudes que implican conductas diversas”, a lo que nosotros añadimos, en la misma familia, entre diferentes integrantes de la misma y en un momento determinado de la historia familiar.

Por tanto, y profundizando más en esta afirmación, deben aparecer otros factores que determinen el estilo educativo que se ejerce sobre un hijo en concreto, las relaciones presentes y futuras que se establecen con él, y las actitudes de relación interpersonal mantenidas más allá de la voluntad o forma de proceder parental. Nos referimos al temperamento⁵⁷ y/o a la personalidad, que condicionarán, a su vez, el proceso de socialización y educación (mecanismos y estrategias) y el vínculo relacional establecido entre progenitores e hijo, así como, de éstos con el mundo extrafamiliar.

Por otra parte, también desde la última década del siglo pasado, las investigaciones están más orientadas en vislumbrar otras posibles relaciones entre diferentes estilos educativos y otras variables como: estilos de vida en adolescentes en riesgo, configuración del sistema de valores, comportamiento disocial, autoestima, relaciones interpersonales con el grupo de iguales, etcétera.

En palabras de Harris (2002:199), “no todo tiene que ver con la socialización, sino también con el modo como las personalidades de los niños se moldean y cambian por las experiencias que tienen mientras crecen”, dándose un peso relevante al grupo de amigos que el niño y adolescente elige, porque en ese grupo también se aprenden pautas de socialización⁵⁸; así como, la influencia

⁵⁷ El temperamento se ha conceptualizado como diferencias individuales de origen constitucional en las tendencias a expresar y experimentar las emociones y la reactividad (arousal), así como en la capacidad para autorregular la expresión de tales tendencias (autorregulation). Tanto la reactividad como la autorregulación están influidas a lo largo del tiempo por la herencia, la maduración y la experiencia (Rothbart y Derryberry, 1981), circunstancias que determinan la relación filio-parental, más allá de la personalidad y de los objetivos de crianza y educación pretendidos por la madre y el padre.

⁵⁸ Sin embargo, Lykken (2000) mantiene que los padres efectivos desarrollan un tipo de relación con sus hijos que les capacita para ser modelos de comportamiento admirados, y la mayoría de los niños que tienen este tipo de padres no se sienten atraídos por un grupo de iguales antisocial.

de los valores vigentes en la sociedad, la autoestima y el tipo de relación interpersonal que establece.

Como afirma Garrido (2005:352), “los padres no pueden decidir a dónde llegará su hijo en su conducta de ayuda o altruismo; no depende sólo de ellos, también de las situaciones en las que él se vaya encontrando, de su parte heredada de personalidad, de las dificultades y personas que surjan [...] Sin embargo, lo que parece claro es que sí hay que proponerse, como padres, que el hijo crezca como un ser humano con virtudes morales; *tenemos que tener esa intención*”.

Por ello, hemos considerado interesante confeccionar una tabla donde aparecen algunas de las investigaciones que se han llevado a cabo en esta primera década del siglo XXI, y que están abriendo nuevos campos de investigación vinculando los estilos educativos parentales (ya estudiados entre las décadas de los años 70 y 80) y el desarrollo psicológico, emocional (incluido el moral), social, conductual y académico adaptativos de los hijos.

Cuadro 7. Investigaciones sobre estilos educativos en el siglo XXI

AUTORES	INVESTIGACIONES
<ul style="list-style-type: none"> . Parra y Oliva, 2006 . Fletcher <i>et al.</i>, 2004 . Silk <i>et al.</i>, 2003 . Galambos <i>et al.</i>, 2003 . Pettit y Laird, 2002 . Barber y Harmon, 2002 	<p>Estos autores encontraron una asociación tanto positiva como negativa entre el control psicológico y conductual ejercido por los progenitores y el ajuste interno y externo de los hijos.</p>
<ul style="list-style-type: none"> . Estévez <i>et al.</i>, 2007 . Cava <i>et al.</i>, 2006 . Molpereces <i>et al.</i>, 2001 . López <i>et al.</i>, 2001 . Aunola <i>et al.</i>, 2000 	<p>Estos autores analizaron componentes del estilo educativo que facilitaban la conformación de un sistema de valores en los hijos. Algunos de estos estudios también analizaron el estilo educativo y el desarrollo de valores que les proporcionaban las competencias psicosociales más vinculadas al proyecto de vida futura, en términos de satisfactorio y provechoso.</p>

<ul style="list-style-type: none"> . Orte y Gifes, 2005 y 2006 . Corvo y Williams, 2000 	<p>Estos autores asociaron algunos elementos que aparecen en los estilos educativos y la calidad de relación parento-filial, con los estilos de vida del hijo adolescente en situación de riesgo.⁵⁹</p>
<ul style="list-style-type: none"> . Estévez <i>et al.</i>, 2007 . Cava <i>et al.</i>, 2006 . Pérez De Pablos, 2003 . García <i>et al.</i>, 2002 	<p>Estos estudios asocian los estilos educativos y la competencia social que irán desarrollando los hijos en la adolescencia, su relación con los compañeros del contexto escolar, o en la aceptación del hijo por parte de sus iguales a lo largo de la escolarización.</p>
<ul style="list-style-type: none"> . Oliva <i>et al.</i>, 2007 . García <i>et al.</i>, 2002 . Herrera <i>et al.</i>, 2001 . Kaufmann <i>et al.</i>, 2000 . Aunola <i>et al.</i>, 2000 	<p>Estos estudios establecen una asociación positiva entre prácticas educativas del estilo democrático y el ajuste socio-emocional o competencia social en hijos adolescentes.</p>
<ul style="list-style-type: none"> . Alonso y Román, 2005 . Kim y Chung, 2003 . García <i>et al.</i>, 2002 . Warash y Markstrom, 2001 	<p>Estos autores han buscado la relación existente entre el estilo educativo y algunas de sus dimensiones (como el afecto) vinculadas a la autoestima del hijo.</p>
<ul style="list-style-type: none"> . Oliva <i>et al.</i>, 2007 . Laible y Carlo, 2004 . Fletcher <i>et al.</i>, 2004 	<p>Estos estudios comparan el estilo educativo ejercido por cada uno de los progenitores (madre y padre por separado), para determinar cuál es el que más influye en el desarrollo del hijo, y la percepción que éste tiene de los estilos ejercidos por cada uno de sus progenitores.</p>
<ul style="list-style-type: none"> . Parke <i>et al.</i>, 2004 . Pérez de Pablos, 2003 . Peralbo y Fernández, 2003 . Kim y Chung, 2003 . Balzano, 2002 . Kim y Rohner, 2002 . Chao, 2001 . Pérez Díaz <i>et al.</i>, 2001 	<p>Estos autores estudian tanto los estilos educativos como el comportamiento de los progenitores inmigrantes en contextos interculturales. También destacamos las conclusiones halladas al correlacionar algunas dimensiones de estilos educativos y los logros/éxitos académicos de los hijos.</p>
<ul style="list-style-type: none"> . Musitu y García, 2004, 2001 . Wang y Li, 2003 . Chao, 2001 	<p>Estos autores cuestionan que, en ocasiones, la idea de que los efectos de los tipos de socialización y estilos educativos parentales sean directamente generalizables entre diferentes culturas (en este caso, la española y la china con la anglosajona), al menos, en la competencia y ajuste social, y en el autoconcepto académico de los hijos.</p>

⁵⁹ Consumo de alcohol y drogas, trastornos/hábitos alimenticios, uso de armas, problemas escolares, entre otros.

<ul style="list-style-type: none"> . Stanger <i>et al.</i>, 2004 . Parke <i>et al.</i>, 2004 . Thompson <i>et al.</i>, 2002 . Corvo y Williams, 2000 	Estos estudios asocian determinados estilos educativos de familias en situación de riesgo, factores antisociales de los progenitores ⁶⁰ , y sus consecuencias en las conductas antisociales de los hijos adolescentes.
<ul style="list-style-type: none"> . Lengua y Kovacs, 2005 . Sanson <i>et al.</i>, 2004 . Hyde <i>et al.</i>, 2004 . Gallagher, 2002 	Estudios que correlacionan el temperamento difícil del hijo y los estilos educativos que provoca, para conocer cuáles son los factores que pronostican una crianza óptima o problemática por parte de los progenitores con este tipo de hijos.

Fuente: elaboración propia

Tras nuestro breve recorrido bibliográfico sobre las tipologías y dimensiones estudiadas en el modelo de construcción conjunta sobre estilos educativos de socialización y educación parental, pensamos que la variedad existente de resultados obtenidos hace complejo cualquier intento de aunar criterios o conclusiones generalizables. Sin embargo, también es cierto que dicha riqueza de estudios nos aporta distintos conocimientos y visiones de los estilos educativos, sus consecuencias y nuevas dimensiones a investigar en la relación parento-filial.

4.2.3.2. Interacciones entre el estilo educativo, temperamento y desarrollo socio-emocional

Continuando con el modelo interactivo, hemos confeccionado un cuadro elaborado a partir de la revisión efectuada sobre algunas investigaciones que analizan las interacciones existentes entre el estilo educativo y el temperamento⁶¹, por una parte, y el desarrollo o ajuste socio-emocional, por otra.

⁶⁰ Alcoholemia, consumo de sustancias tóxicas, actos delictivos y malos tratos familiares.

⁶¹ Buss (1995) dice que las características fundamentales del temperamento son la *emocionalidad* (capacidad de reacción afectiva), la actividad (entendida como nivel *arousal*), la sociabilidad (preferencia por la compañía) y la impulsividad (tendencia a responder sin reflexión). Como es evidente, la violencia en el ser humano está vinculada a estos procesos de emocionalidad, actividad, sociabilidad e impulsividad.

Algunos trabajos revisados nos aportan nueva información en esta materia al concluir que, un mismo estilo educativo puede tener consecuencias antagónicas en el niño dependiendo de variables como su temperamento, su nivel de miedo o su capacidad de empatía.

Cuadro 8. Interacciones entre estilo educativo, temperamento y desarrollo socio-emocional

AUTORES DEL ESTUDIO	INTERACCIONES ANALIZADAS	CARACTERÍSTICAS DEL ESTILO EDUCATIVO	CONCLUSIONES DEL ESTUDIO
Kochanska (1993, 1995 y 1997a y b)	Demostrar la interacción de los estilos educativos y el temperamento ⁶² , y su influencia en el comportamiento ajustado, como la conciencia ⁶³ del hijo. La muestra son niños desde los dos años hasta final de preescolar.	Disciplina suave de la madre.	<ul style="list-style-type: none"> - Ineficaz en los niños no miedosos⁶⁴ al no estimular los niveles mínimos de miedo requeridos para interiorizar las normas. - Eficaz en los niños miedosos porque impulsa el desarrollo de autocontrol manteniendo bajos los niveles de ansiedad.
Rutter (1997) ⁶⁵ Mangelsdorf, Gunnar, Kestenbaum, Lang y Andreas (1990)	Demostrar la interacción entre la relación de apego materno con el hijo y el posterior ajuste socio-emocional de éste. Variables interaccionadas: estilo educativo materno, temperamento y seguridad de apego.	Represión materna.	<ul style="list-style-type: none"> - Tanto una baja como alta represión materna no se relaciona con el apego en los niños si no presentan tendencia al malestar. - Una baja represión promueve un apego seguro en niños con tendencia al malestar. - Sólo un estilo educativo maternal flexible y abierto puede fomentar una adecuada relación de apego en niños altamente irritables.

⁶² Según Garrido (2007), el temperamento es la base biológica de la personalidad, y constituye una impronta que facilita o dificulta, por ejemplo, el desarrollo de la empatía y la capacidad de sentir miedo, que dicho sea de paso, son dos mecanismos de aprendizaje necesarios para educarse en valores, normas, en sentir remordimiento, temer el castigo, etcétera., lo que indiscutiblemente facilitará el ajuste socio-emocional posterior.

⁶³ Kochanska define la conciencia como la internalización de las normas, e integra en este concepto factores de tipo afectivo, motivacional y cognitivo.

⁶⁴ *La falta de miedo*, de la que habla Kochanska, dificulta el sentirse avergonzado, culpable y ser empático; para llegar a esta conclusión llevó a cabo diversos trabajos longitudinales de los que concluyó que, los niños más miedosos tenían más remordimientos tras portarse mal y les importaba más las consecuencias de esa conducta, lo que a su vez, les facilita seguir las normas y límites establecidos por sus progenitores.

⁶⁵ Rutter analiza el estilo educativo en el desarrollo de valores que les proporcionen las competencias psicosociales más vinculadas al proyecto de vida futura en términos de satisfactorio y provechoso.

Crockenberg (1981)	Demostrar la interacción entre la irritabilidad del recién nacido, el apoyo social de la madre y la seguridad del apego al año de vida.	Estilo de crianza con flexibilidad educativa	<ul style="list-style-type: none"> - Los niños con predisposición al malestar necesitan un estilo educativo flexible y un mayor número de recursos para construir relaciones de apego seguro con las madres. - Los niños que eran irritables de recién nacidos presentaron apego inseguro si las madres tenían poco apoyo social.
Rubin, Burgess y Hastings (2002)	Demostrar la interacción entre altos niveles de inhibición a los dos años de edad, y alta frecuencia de conductas de negación a los cuatro años, correlacionadas con un estilo educativo materno con alto nivel de control intrusivo.	Estilo educativo intrusivo y comentarios altamente ofensivos.	<ul style="list-style-type: none"> - Los niños sensibles no podían poner en práctica y mejorar sus habilidades sociales porque este estilo educativo intrusivo socavaba el desarrollo de la competencia social y la independencia en estos niños.
Park, Belsky, Putnam, Crnic (1997)	Demostrar la interacción entre estilo educativo, temperamento y ajuste socio-emocional vinculados a problemas de tipo internalizante ⁶⁶ .	Estilo educativo restrictivo.	<ul style="list-style-type: none"> - Este estilo beneficia a los niños con alta emocionalidad negativa⁶⁷ favoreciendo un buen ajuste socio-emocional posterior.
Early, Rimm-Kaufman, Cox y Saluja (1999)	Demostrar la interacción existente entre estilo educativo, temperamento y ajuste socio-emocional relacionados a problemas de tipo internalizante.	Estilo educativo positivo (menos restrictivo y más afectivo).	<ul style="list-style-type: none"> - Prevé una menor inhibición socio-emocional en niños con emocionalidad negativa. Estos resultados son contradictorios a los hallados por Park et al. (1997).

⁶⁶ Problemas internalizantes como la depresión o la ansiedad.

⁶⁷ Son niños que tienden a tener un bajo nivel de contención, de empatía y de sentimiento de culpa. Ocurre lo contrario en niños con una emocionalidad positiva.

<p>Stanhope (1999)</p>	<p>Demostrar la correlación existente entre el temperamento y la disciplina parental en relación a la conducta prosocial.</p>	<p>Estilo educativo con bajo control parental.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sólo en niños con alta emocionalidad negativa este estilo educativo se relaciona con una mayor frecuencia de la conducta prosocial de "compartir". - En niños miedosos promueve el desarrollo de conductas prosociales con sus iguales al mantener bajos niveles de ansiedad⁶⁸.
<p>Lengua, Wolchik, Sandler y West (2000)</p>	<p>Demostrar la interacción que puede existir entre el estilo educativo, el ajuste social y el divorcio de los progenitores.</p>	<p>Estilo educativo de rechazo/negativo (baja afectividad).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se presentan problemas de ajuste socio-emocional posterior tanto en niños con bajos niveles de emocionalidad positiva como en niños con altos niveles de impulsividad. - Este estilo educativo ante un hijo impulsivo actuará como factor de riesgo en posteriores conductas de desajuste social. Sin embargo, si el hijo tiene una alta emocionalidad positiva le puede favorecer el ajuste posterior porque actúa como factor de protección ante este estilo educativo parental.

⁶⁸ Stanhope concluyó lo mismo que Kochanska.

Blackson, Tarter y Mezzich (1996)	Demostrar la correlación existente entre disciplina parental y temperamento, en relación a conductas internalizantes y externalizantes ⁶⁹ en hijos preadolescentes.	Estilo educativo con disciplina negativa (alto control y baja afectividad)	<ul style="list-style-type: none"> - En niños con un temperamento “difícil”⁷⁰ es más probable que provoquen una disciplina severa y negativa en sus progenitores que, y a la vez, mantiene un mal ajuste socio-emocional, que los niños no difíciles.
Colder, Lockman y Wells (1997)	Demostrar interacciones entre estilo educativo y temperamento.	Diferentes características en estilos educativos y sus consecuencias en la conducta del hijo según su temperamento.	<ul style="list-style-type: none"> - El estilo educativo con disciplina severa pronostica los niveles de agresividad en hijos con niveles altos o medios de miedo, pero no con los que tienen un bajo nivel de miedo. - Niveles bajos de control parental se vinculan con mayores niveles de agresividad en hijos con alto nivel de actividad, pero no con los que presentan niveles bajos o medios de actividad. - Una implicación parental baja (bajo control) es perjudicial en niños que presentan altos niveles de actividad. - Una implicación parental alta (disciplina severa) es más negativa en niños con alto nivel de miedo. - La disciplina severa vaticina depresión sólo en niños con niveles altos de miedo.

⁶⁹ Problemas externalizantes como agresión o conductas disruptivas.

⁷⁰ 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, y 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: habían niños con “temperamento difícil” (alta actividad-bajo acercamiento-poca ritmicidad) y niños de temperamento fácil, de características opuestas. Los niños con un temperamento difícil son aquellos que hacen que sus padres se enfaden, se crean incapaces o se sientan culpables ante las estrategias educativas empleadas; pueden crear tensión en las madres/padres, generar alteraciones familiares, provocar problemas con los hermanos y finalmente desencadenar problemas emocionales propios.

			<ul style="list-style-type: none"> - De este modo, los niños con altos niveles de actividad requieren estilos educativos parentales más restrictivos; en contrapartida, los niños miedosos necesitan menos control y estilos educativos menos severos para un buen ajuste socio-emocional.
Bates, Pettit, Dodge y Ridge (1998)	Demostrar la interacción entre el estilo educativo materno y el temperamento del niño en relación a los problemas externalizantes.	Estilo educativo con alto/bajo control restrictivo.	<ul style="list-style-type: none"> - Un alto control restrictivo materno augura un bajo nivel de comportamiento externalizante en niños que presentan una alta resistencia al control⁷¹. - Un bajo control restrictivo materno pronostica un mayor nivel de conducta externalizante, pero sólo en niños que presentan una alta resistencia al control. - De este modo, un mayor control materno favorece a que los niños resistentes desarrollen controles internos que les facilitarán un ajuste socio-emocional posterior.

Fuente: elaboración propia.

⁷¹ Los autores definen la *resistencia al control* como el conjunto de conductas del niño que ignoran los intentos parentales por detener o redirigir su conducta.

Básicamente, podemos concluir del cuadro presentado las siguientes cuestiones:

1. En niños con temperamento difícil se requiere más tiempo y recursos parentales, así como estilos educativos más restrictivos para lograr un ajuste adecuado.
2. En niños con alto nivel de miedo, su ajuste será más adecuado cuando el estilo educativo sea poco severo, con poco control y mayor afectividad.
3. En niños con alta emocionalidad positiva, su ajuste socio-emocional es independiente del estilo educativo parental ejercido, ya que su emocionalidad positiva actúa como factor de protección.

Pero también hemos podido contemplar en el cuadro que algunos estudios presentados han llevado a diferentes conclusiones, en algunos casos contradictorias, sobre los efectos interactivos de los estilos educativos parentales y el temperamento sobre el ajuste socio-emocional de los hijos. Quizá, una explicación de ello sea que dichos estudios han utilizado diferentes tipos de medidas y definiciones de los estilos educativos y del temperamento.

Por ello, se requieren más investigaciones en esta dirección, que logren replicar tanto el diseño experimental como los resultados de estudios anteriores. También sería importante contemplar variables como la personalidad de los progenitores, el género y edad de los hijos y el nivel socioeconómico y cultural de la familia, entre otras.

4.3. CONCLUSIONES

El análisis de los estilos educativos parentales nos aporta una serie de antecedentes con los que podemos construir un conocimiento sistémico de las relaciones existentes entre la interacción familiar (progenitores e hijos) y el proceso de desarrollo integral del hijo, desde el nacimiento. No obstante, dicho análisis es necesariamente complejo y presenta problemas metodológicos ante la diversidad de las variables analizadas.

Como hemos expuesto anteriormente, han existido diversos intentos por establecer y definir los estilos educativos. Cada época ha puesto el acento en unas variables sobre otras y la utilización de diferentes metodologías vinculadas a los modelos teóricos que prevalecían en ese momento, hecho que se ha traducido en una diversidad de conceptos.

Pero más allá de los modelos teóricos empleados, como advierten Darling y Steinberg (1993), la casi totalidad de las investigaciones incluyen dos dimensiones: (a) las relaciones afectivas/tono emocional y la comunicación⁷² y, (b) las conductas de control para canalizar el comportamiento del hijo, así como el carácter sistémico y coherente de tales conductas⁷³. A partir de esas dos dimensiones básicas han aparecido diferentes propuestas y elaboraciones de tipologías de estilos educativos parentales (Baumrind, 1971; Gottman y De Claire, 1997; Henggeler, 1989; Maccoby y Martin, 1983; Nardone et al., 2005; Schaefer, 1959).

Además, el modelo tradicional de socialización y educación sostiene que los comportamientos parentales que definen cada uno de los estilos educativos van a producir una serie de consecuencias en el desarrollo del hijo, siendo las más visibles las conductuales. Diríamos que desde que este modelo, la socialización consiste en un proceso único en el que los *input* (pautas de crianza y educativa parentales) condicionan de manera directa las variables de *output* (nivel de socialización –interiorización y obediencia- del hijo).

Por tanto, será a partir del modelo de construcción conjunta o de influencias múltiples desde donde, por primera vez, se establece la bidireccionalidad entre progenitores e hijos, y se contempla el peso de la genética en su interacción con el ambiente, lo que determina que éste no ejerce su peso sobre el vacío o sobre un ser que puede moldear por completo sin contemplar su psicología y aspectos como la intensidad del apego, el temperamento o el estilo de relación filio-parental establecido.

De este modo, el razonamiento tan utilizado por investigadores que han diseñado estudios de socialización y educación familiar que seleccionan a un hijo

⁷² Se refieren a la dimensión afecto/comunicación (aceptación/rechazo, calor/fríaldad, afecto/hostilidad, proximidad/distanciamiento)

⁷³ Se refieren a la dimensión control/disciplina.

de una familia pensando que determinará las características del estilo educativo parental, no se puede mantener en la actualidad. Idea que avala Schaffer (1996) al decirnos que tal vez la unidad de transmisión ambiental en la familia no sea el ambiente familiar general, sino cada uno de los microsistemas y microambientes que se dan en su interior.

Por otra parte, en los modelos expuestos por Nardone et al. (2003) aparecen unas características comunes en los diferentes comportamientos de los hijos: falta de autonomía, de responsabilidad, problemas de ajuste psico-emocional y social y baja frustración. Y no podemos olvidar que estos autores determinan que los seis modelos expuestos son los que ejercen, en Italia, los progenitores que tienen hijos con problemas de conducta.

Por último, cuando hablamos de vincular estilos educativos y temperamento en relación con el ajuste socio-emocional del hijo, es complejo fijar conclusiones acerca de la manera en que interactúan. No obstante, en lo que sí coinciden los diferentes estudios es en los resultados obtenidos cuando se trabaja con niños cuyo temperamento es difícil, llegando a determinar que los progenitores de estos niños necesitan mayor cantidad de tiempo y de recursos (a veces de apoyo profesional) para que su hijo logre un nivel de ajuste socio-emocional óptimo.

Del mismo modo, otra conclusión a la que llegan los diferentes estudios presentados, es que los niños con una emocionalidad positiva (alto nivel de contención, de empatía y de sentimiento de culpa) obtendrán un ajuste socio-emocional adecuado independientemente del estilo educativo ejercido por sus progenitores, ya que ese tipo de emocionalidad actúa como factor de protección del sujeto; quizá ahí radique parte de la explicación acerca de los niños resilientes.

V. VIOLENCIA FILIO-PARENTAL: DELIMITACIÓN CONCEPTUAL Y TERMINOLÓGICA

Los datos del Ministerio del Interior relativos a violencia en el ámbito familiar demuestran que el número de denuncias por agresiones a manos de otros miembros de la unidad familiar distintos a la pareja o ex pareja se ha incrementado entre 2002 y 2007. En el caso de los hijos o hijas que denuncian a sus padres o madres, el número se ha mantenido relativamente estable, mientras que se ha producido un importante incremento en el de madres agredidas por sus hijos o hijas, pasando de 3.433 en 2002, a 5.111 en 2007. Sin embargo, este incremento no ha tenido su equivalencia en el caso de los padres agredidos por sus hijos o hijas, ya que la cifra se ha mantenido en torno a las 2.500 denuncias entre 2002 y 2007. Por tanto, en 2007 el número de denuncias registradas por violencia filio-parental fue de 7.611, y que va en ascenso⁷⁴.

Creemos que las principales razones que han contribuido a ese incremento de las denuncias de la violencia filio-parental son el aumento de la violencia social (y por ende, de todos los tipos de violencia), y la mayor notoriedad dada en las principales cabeceras por diversos medios de comunicación, posibilitando su extracción fuera de la intimidad familiar y, en consecuencia, en un mayor porcentaje de denuncias interpuestas por los progenitores.

Por su parte, y como consecuencia, los operadores del sistema de justicia juvenil demandan más formación y recursos para atender a este tipo de jóvenes. Por ejemplo, Romero, Melero, Cánovas y Antolín (2007) advierten que el 76,9% de los profesionales implicados en la atención a los menores ha detectado un incremento significativo de las denuncias de violencia filio-parental desde el año 2003; también manifiestan sentirse incompetentes para intervenir de manera eficaz sobre esta conducta de violencia intrafamiliar.

⁷⁴ El periódico El País recoge, en su edición del día 22/09/2009, la noticia de que se ha incrementado el número de expedientes por denuncias respecto al año anterior. También destaca la confusión de los padres y las llamadas de auxilio para controlar a sus hijos.

No obstante, este tipo de comportamiento agresivo no es nuevo para la ciencia pero sí lo es en sus características actuales. A pesar de todo, la literatura científica sobre la violencia ejercida por hijos (niños y adolescentes), hacia sus ascendientes ha recibido escasa atención por los investigadores actuales, tal y como sugieren la mayoría de los autores (Chinchilla, Gascón, García y Otero, 2005; Ibabe, 2007; Walsh y Krienert, 2007). Hecho, que sin duda, ha dificultado la posibilidad de definir y explicar de manera ampliamente consensuada este emergente fenómeno social violento.

¿Pero en qué consiste este tipo de violencia? ¿Se puede explicar a partir de la evidencia empírica acumulada? ¿Se trata del mismo tipo de comportamiento adolescente ya estudiado por los científicos de los años 50? En ese caso, ¿cuáles son los principales factores que lo explicarían? ¿Por qué provoca tanta alarma social en nuestro país? Estos interrogantes deben ayudarnos a realizar una primera aproximación al fenómeno desde los diferentes estudios realizados, para arrojar luz sobre las características que lo definen, tanto en países como España como en otros de ámbito internacional.

Por esta razón, nuestro propósito en este capítulo persigue alcanzar y satisfacer esa necesidad: conceptualizar, describir y precisar el fenómeno de la violencia filio-parental, a partir del sustento científico que la escasa evidencia empírica nos aporta. Para conseguirlo, nos serviremos de todas aquellas disciplinas que han realizado aproximaciones al estudio de los hijos agresores, bien de manera tímida, bien de manera más profunda. Pensamos que toda actividad humana, violenta o no, debe ser explicada desde diferentes principios teóricos y desde diferentes factores.

Por tanto, la Pedagogía, la Psicología, la Sociología, la Criminología, incluso, la Pediatría y la Psiquiatría, constituyen campos del saber hacia los que debemos mirar con la finalidad de extraer el mayor conocimiento posible que dé cuenta de las causas de este fenómeno.

5.1. VIOLENCIA FILIO-PARENTAL: HISTORIA DEL TÉRMINO

Una primera aproximación al término violencia filio-parental nos remite necesariamente a las leyes penales recogidas en nuestro ordenamiento jurídico. Pero lejos de constituir un ejercicio esclarecedor, los diferentes artículos que la incluyen en todas sus variedades nos producen cierta sensación de confusión.

Desde enero de 2004, a partir de las modificaciones legales aprobadas durante el año 2003, aparece una nueva redacción del art. 153⁷⁵ del Código Penal donde se quita la habitualidad de los “Malos Tratos”, concediéndosela al art. 173 (2) que pasa a tipificarse como *Malos Tratos Habituales en el Ámbito Familiar*, donde se contempla: “El que habitualmente ejerza violencia física o psíquica sobre quien sea o haya sido su cónyuge o sobre persona que esté o haya estado ligada a él por una análoga relación de afectividad aun sin convivencia, o sobre los descendientes, ascendientes o hermanos por naturaleza, adopción o afinidad, propios o del cónyuge o conviviente, o sobre los menores o incapaces que con él convivan o que se hallen sujetos a la potestad, tutela, curatela, acogimiento o guarda de hecho del cónyuge o conviviente, o sobre persona amparada en cualquier otra relación por la que se encuentre integrada en el núcleo de su convivencia familiar, [...]”

Es decir, que además de la violencia ejercida contra los descendientes o hijos y contra la pareja, que están más presentes tanto en la producción científica como en la comunicación social, también está la violencia ejercida sobre ascendientes⁷⁶ o progenitores.

También otros artículos incorporan la violencia a ascendientes a partir de algunas de sus variadas manifestaciones: el artículo 617 (1 y 2) la incluye en forma de falta de lesiones; como falta de daños en el art.625 (1 y 2). Menos

⁷⁵ Artículo 153. (1) El que por cualquier medio o procedimiento causare a otro menoscabo psíquico o una lesión no definidos como delito en este Código, o golpear o maltratare de obra a otro sin causarle lesión, cuando la ofendida sea o haya sido esposa, o mujer que esté o haya estado ligada a él por una análoga relación de afectividad aun sin convivencia, o persona especialmente vulnerable que conviva con el autor.

⁷⁶ No obstante, según Chinchilla y colaboradores (2005:5), “el Código Penal sólo prevé la ejercida por los hijos a los padres, los psicólogos han tenido que incluir los casos de violencia ejercida por los nietos sobre los abuelos, que en muchos casos son los que asumen la tutela de estos menores [...] Además, mientras la legislación civil prevé la equiparación jurídica a los padres, en la penal se limita a la violencia ejercida sobre la figura paterna biológica”, quedando, además, excluidas las nuevas parejas de las madres y padres.

frecuentemente, se enmarca dentro de los artículos 169 en forma de amenazas, y en el artículo 620 como falta de amenazas, sobre todo porque los progenitores difícilmente denuncian las amenazas de aquellos hijos e hijas que no “llegan a las manos”.

Ahora bien, como desde la tipificación del delito de violencia filio-parental lo determinante es la relación ascendiente y no la edad, ni del agresor ni de la víctima, queremos anotar que en nuestro trabajo nos limitamos a aquellas investigaciones donde el hijo agresor es niño o adolescente, y que arremete contra, al menos, un ascendiente, que “es el sujeto jurídicamente obligado a las labores de cuidado y educación de su mismo agresor” (Chinchilla et al., 2005:3); por tanto, el fenómeno objeto de nuestro trabajo entraría a formar parte de un tipo más de maltrato⁷⁷ intrafamiliar.

Así las cosas, la necesidad de analizar este fenómeno desde las ciencias sociales deviene una tarea esencial si pretendemos conseguir una definición integradora de la violencia filio-parental actual. Y es precisamente esa actualidad, esa escasa historia de la conducta violenta que la progenie ejerce sobre sus ascendientes, lo que impide una tipificación más específica y operativa del delito.

En este sentido, creemos que una revisión histórica de este tipo de conducta adolescente puede ayudarnos a construir su definición actual, puesto que ya sabemos que la violencia ejercida por los hijos hacia los padres no es un fenómeno nuevo. La literatura científica recoge y describe este tipo de comportamiento violento desde la década de los años 50. Tal y como expresan Robinson, Davidson y Drebot (2004:58), “el maltrato a los padres ha sido identificado y abordado en alguna medida durante los últimos 25 años; sin

⁷⁷ El maltrato como concepto se ha asociado desde el principio a la infancia en su condición de víctima. Podríamos determinar que el vocablo de “crueldad” sería el primer término que se aproximó a lo que hoy determinamos maltrato, y que se aplicó a mediados del siglo XIX en Estados Unidos para referirse a las condiciones de pobreza y precariedad bajo las cuales se criaban a algunos niños (Linares, 2002). En Europa, la conciencia social acerca de la realidad del maltrato apareció en el año 1973 con el caso de Maria Colwell (Minuchin, 1985), y que marcaría un antes y un después en las actuaciones judiciales y de asistencia social en Gran Bretaña.

embargo, los estudios en la década de 1950 ya muestran una preocupación sobre la violencia física que los hijos ejercen sobre sus padres”.

En efecto, la revisión de la literatura científica de esa década nos remite a un estudio de finales de los 50, realizado por Sears y colaboradores. Estos autores, en una investigación sobre la práctica de la crianza de los hijos, definieron el *síndrome de los padres maltratados* como un subtipo de la violencia familiar (Sears, Maccoby y Levin, 1957). Dos décadas más tarde, Barcai y Rosenthal (1974) en su artículo “*Fears and Tyranny*”, hablaron de hijos tiranos ante los que sus progenitores abdicaban su autoridad, y que describieron como “tiranos, matones o pequeños dictadores”. Steinmetz (1978), por su parte, en su artículo “*Battered parents*”, habló de un síndrome de negligencia de los adultos que abusan de sus padres y/o madres mayores que están en una posición de desamparo y dependencia.

Sin embargo, fueron Habbin y Madden (1979) quienes en su artículo “*Battered Parents: A New Syndrome*”, identificaron un nuevo tipo de violencia familiar: *el maltrato parental*. Así, a partir de su trabajo clínico con familias, donde las víctimas eran los progenitores y el agresor era alguno de los hijos, desarrollaron un estudio centrado en adolescentes con edades comprendidas entre 14 y 20 años, donde explicaban que “los perpetradores de esta forma de violencia familiar son los adolescentes, en una mayoría (cerca del 80%), comprendidos entre 12 y 24 años. El patrón más común es el ataque o la amenaza repetida contra los padres, muchos de los cuales tienen entre 40 y 70 años” (1979:1288). En el mismo sentido, un año después, Strauss, Gelles y Steinmetz en su libro “*Violence in the American Family*” (1980) incluyeron en su investigación un apartado donde se trató el problema de los ascendientes agredidos por sus hijos de entre 3 y 18 años

En la década de los 90 destacan las aportaciones ofrecidas por Laurent y Derry (1999) y Wilson (1996), tal y como subrayan Ibabe, Jaureguizar y Díaz (2007) en su informe sobre violencia filio-parental realizado para el gobierno vasco. Pero deberemos esperar al inicio del siglo XXI para encontrar definiciones más adaptadas a las características del fenómeno estudiado. De

este modo, términos como violencia de hijos a progenitores, violencia a ascendientes, maltrato parental, violencia filio-parental o síndrome del emperador aparecen en los trabajos más recientes de la literatura científica, tanto nacional como internacional. Ahora bien, este cambio de términos actuales se aproxima al fenómeno desde una concepción muy distinta a la de sus predecesores, en la medida en que se trata de un tipo de violencia con características muy diferentes, tal y como explicaremos más adelante.

En este sentido, destacados autores de nuestro país que definen la violencia que ejercen los hijos contra las madres y padres como un trastorno que reúne un conjunto de conductas agresivas, físicas y psicológicas, tales como golpes, amenazas y extorsión económica, donde lo más destacado de los jóvenes agresores es su falta de conciencia y su escasa capacidad para sentir culpa (Garrido, 2009). Para este autor, este síndrome aparece “cuando un niño que debería ser feliz y hacer feliz a sus padres, se convierte en el símbolo de una falta de tolerancia de la frustración que parece cada vez más dominante en nuestra sociedad” (Garrido, 2005:19).

Por otro lado, también en nuestro país podemos encontrar la definición recogida por Pérez y Pereira en un artículo reciente, donde describe este tipo de violencia como un conjunto de conductas reiteradas de violencia física, verbal o no verbal, dirigida a los padres que ejercen su labor de cuidado o a aquellos adultos que ocupan su lugar (Pérez y Pereira, 2006).

Aunque, debemos decir que la definición más ampliamente aceptada por la comunidad científica anglosajona proviene de Barbara Cottrell. Esta autora canadiense ha conseguido, con un único artículo y un solo estudio, lograr el mayor consenso internacional a la hora de determinar en qué consiste la violencia de la que nos ocupamos en esta tesis. Así, en su artículo de 2001 *Parent abuse: the abuse of parents by their teenage children*, describe la violencia de los hijos hacia los padres como *maltrato parental*, un término que más tarde rescata en un artículo publicado junto a Peter Monk, donde lo definen como “aquellas acciones realizadas por los adolescentes que intentan causar daño

financiero, psicológico o físico a sus padres y/o padrastros” (Cottrell y Monk, 2004:1080).

Sin embargo, en nuestro país el término más consensuado ha sido el de violencia filio-parental, desde la aparición del informe realizado por la profesora de psicología Ibabe en 2007. Por esta razón, principalmente, utilizaremos este término a lo largo de toda la tesis para referirnos a nuestro objeto de estudio.

5.2. VIOLENCIA FILIO-PARENTAL: DELIMITACIÓN CONCEPTUAL

La sociedad nunca se ha aproximado a la cuestión de la violencia o la violencia intrafamiliar de una manera consciente. Por esta razón, la definición de cualquier tipo de conducta violenta en el seno de la familia ha sido siempre el resultado de los cambios sociológicos y culturales ocasionados en las prácticas de crianza válidas hasta ese momento. Por ejemplo, el cachete que propinaba el profesor en las escuelas del tardofranquismo constituiría en la actualidad un claro ejemplo de maltrato escolar. Del mismo modo, nuestros ancestros tenían padres y maridos con un control físico total sobre sus hijos y esposas. Incluso el infanticidio era, en esos tiempos, aceptable como un tipo de control social. Así, aunque la sociedad nunca ha otorgado a la progenie el derecho de atacar a sus padres, las rebeliones de los hijos contra los progenitores han sido un tema persistente a lo largo de la literatura, la cual simplemente retrata los valores de las sociedades que describe (Habbin y Madden ,1979).

Así pues, la violencia familiar puede manifestarse de formas muy diversas, aunque la mayoría de las investigaciones sobre esta área y la literatura científica existente se centren en el abuso infantil y en la violencia en la pareja, no debemos olvidar otras formas de interacción víctima-agresor intrafamiliar como la que ocurre entre hijos adultos y sus ascendientes ancianos, ni tampoco la que se produce entre niños y adolescentes y sus progenitores.

En el caso de la violencia filio-parental, este olvido obedece, en parte, a la escasa información sobre las respuestas institucionales de ayuda, pero sobre

todo, se explica por la creencia extendida en nuestra sociedad de que el comportamiento de los hijos se debe, exclusivamente, a una buena o mala educación parental. No negamos que esto sea así, lo es en la mayoría de los casos, pero también es cierto que existe un reducido grupo de niños, con un temperamento difícil, que no responden adecuadamente a las prácticas de crianza competentes, caracterizadas por una gran dosis de cariño, de supervisión y control parental (Garrido, 2008). El culpabilizar a los progenitores genera grandes sentimientos de impotencia, rabia y culpa en los que tienen hijos violentos, puesto que crean atribuciones de fracaso personal sobre la educación de su prole.

Pero más allá del interés que haya podido despertar entre los expertos este fenómeno, lo cierto es que la violencia de los hijos hacia sus ascendientes es un problema social que ha permanecido en una oscuridad virtual durante décadas (Robinson et al., 2004). De hecho, sólo contamos con apenas 15 referencias en la literatura sociológica, médica y psiquiátrica combinada a lo largo de los años sesenta (Walsh y Krienert, 2007). En la misma dirección apuntan autores como Cottrell y Monk (2004), cuando afirman que existen menos de 30 estudios publicados sobre el tema, y la mayoría de datos obtenidos tienen ahora entre 10 y 30 años.

Afortunadamente, los pocos autores que sí se han preocupado por los padres y madres angustiados ante unos hijos con problemas graves de conducta, han elaborado modelos que permiten el abordaje del trastorno (Cottrell y Monk, 2004; Garrido, 2006, 2008, 2009).

En las escasas definiciones encontradas de la conducta problema, hemos podido distinguir el proceso llevado a cabo en la construcción del concepto de la violencia filio-parental, similar al realizado en la elaboración progresiva de las definiciones de los demás tipos de violencia familiar (p.ej. maltrato infantil o contra la pareja). Los elementos comunes que conforman este proceso de construcción son los siguientes:

1. Se inicia por detectar un síndrome con sintomatología y dinámica propias, que son diferentes a las halladas anteriormente en el ámbito de la

violencia intrafamiliar (p.ej. abuso infantil y violencia en la pareja), (Habbin y Madden, 1979).

2. En segundo lugar, los investigadores describen la topografía de las conductas violentas, básicamente físicas y verbales⁷⁸, cometidas contra las víctimas (los padres y las madres) (Paulson, Coombs y Landsverk, 1990; Wells, 1987).

3. En tercer lugar, se incorporan en el fenómeno analizado todas las formas de violencia presentes: física, emocional o psicológica y económica, a las que someten a los padres y madres como víctimas (Dugas, Mouren y Halfon 1985).

4. En último lugar, se analizan la frecuencia e intensidad de las agresiones y su impacto en la psicología de los progenitores: ocultación, culpabilidad y vergüenza (Cottrell y Monk, 2004; Du Bois, 1998; Peek, Fischer y Kidell, 1985; Pelletier, Beaulieu, Grimard y Duguay, 1999).

El resultado final es una definición que incluye cada uno de estos elementos. Otros autores, sin embargo, prefieren ofrecer una definición común que abarque los diferentes tipos de violencia familiar existentes. Por ejemplo, Bobic (2002), defiende que las definiciones australianas son más amplias y aplicables a todas las formas del maltrato, incluidas las de violencia filio-parental. También Paterson, Luntz, Perlesz y Cotton, (2002) proponen una definición común: un comportamiento por parte de un miembro de la familia es considerado violento si los demás miembros se sienten amenazados, intimidados y controlados.

No obstante, en nuestro intento de confeccionar una definición específica de maltrato a ascendientes, realizaremos una tarea previa: establecer la diferencia entre agresividad y violencia. Creemos que se trata de una distinción clave para entender mejor el significado de la violencia ejercida por los hijos a sus progenitores.

⁷⁸ Es importante señalar que en los primeros estudios sobre la violencia filio-parental los malos tratos analizados eran los físicos o los verbales o no verbales con daño físico.

Así, aludimos al concepto de *conducta violenta* cuando un individuo utiliza la fuerza (psicológica, física, económica y/o sexual) sobre otro, con *intencionalidad* y como un medio para obtener lo que desea, solucionar problemas y/o resolver conflictos personales o interpersonales, dentro de un contexto relacional donde existe un desequilibrio de poder (Alba y López-Latorre, 2006; Garrido, Redondo y Stangeland, 2006). *La agresividad*, sin embargo, nos remite a explicaciones biológicas y adaptativas, dado que forma parte del repertorio conductual del individuo desde su nacimiento. Su manifestación carece del componente de aprendizaje que se le supone a la violencia, ya que posee una naturaleza innata (Mos y Oliver, 1988; Roperti, 2006).

En este sentido, en nuestra aproximación hacia una definición, traemos a colación el concepto de *violencia interpersonal*, más amplia y precisa que la de conducta violenta, porque añade nuevos elementos a considerar en nuestro análisis, como la definición que nos propone Beyebach (2007:20): “El maltrato interpersonal es la utilización repetida de conductas maltratantes (agresiones físicas directas y/o indirectas, conductas de descalificación, conductas de dominio y/o conductas de desaprobación) por parte de una o varias personas en su interacción con otra u otras”; y que implica intencionalidad de causar daño.

Así pues, en la violencia interpersonal aparece un nuevo elemento necesario en todo tipo de abuso: la utilización repetida de conductas maltratantes. Aunque una conducta aislada podría tener consecuencias de violencia interpersonal (por ejemplo, una sola agresión física), en nuestra definición del fenómeno de violencia filio-parental, los diferentes tipos de maltrato se ejercen sobre la víctima de forma reiterada, lo que nos permite a la vez determinar conceptualmente, y desde la criminología, la figura del victimario o agresor y de la víctima. Por tanto, se determina que *el hijo agresor utiliza la violencia de forma intencional y repetida* contra su víctima.

Asimismo, no incluiremos en la definición de la violencia filio-parental los casos aislados de violencia relacionados con la psicopatología, la deficiencia mental grave y el parricidio. Este tipo de manifestaciones violentas no forman

parte de la violencia que aquí explicamos, si bien comparten con ésta la acción de agredir a los progenitores. Así, equiparamos el término violencia filio-parental propuesto con cada una de las siguientes manifestaciones, expresadas por diferentes autores contemporáneos:

1. El maltrato filio-parental es todo acto que el niño lleva a cabo con intención de causar daño físico, psicológico y económico para obtener poder y control sobre sus padres (Cottrell, 2001a).

2. Conjunto de actos de violencia verbal, emocional y/o física que los hijos cometen de forma reiterada contra uno o contra los dos padres (Cottrell y Monk, 2004).

3. Las conductas reiteradas de violencia física (agresiones, golpes, empujones, arrojar objetos), verbal (insultos repetidos, amenazas) o no verbal (gestos amenazadores, ruptura de objetos apreciados) dirigida a los padres o a los adultos que ocupan su lugar". (Pereira, 2006:9)⁷⁹

Como hemos podido comprobar, en algunas definiciones no se contempla la reiteración de este tipo de violencia (Cottrell, 2001a), y en otras la de intencionalidad (Pereira, 2006; Cottrell y Monk, 2004).

Por otro lado, consideramos relevante exponer el hecho de que las víctimas son madres y padres que sufren malos tratos a manos de su hijo, niño o adolescente, quien les causa un importante deterioro en su autoridad y en el establecimiento de las normas de convivencia que se fijan en su hogar. Este incumplimiento de las normas implica un menoscabo en su dignidad como progenitores y en su necesaria función socializadora.

⁷⁹ Los primeros autores que utilizan el término de Síndrome del padre golpeado, de violencia filio-parental o a ascendientes (Habbín y Madden, 1979:1288), resaltan que "la forma más extrema de maltrato a los padres es el parricidio (Hellstein y Katila, 1965; Smith, 1965). Las dinámicas descritas en estos casos se diferencian de las que hemos observado en la violencia filio-parental o en la de padres golpeados. Así pues, en los estudios de parricidio se han descrito varios tipos de características: las familias están bastante desorganizadas y normalmente con un alto grado de estrés o tensiones. Normalmente hay una sola y extrema acción violenta producida por el adolescente: el asesinato. El parricidio está habitualmente asociado con abusos sexuales y físicos severos desde que eran niños, siendo la figura parental una figura sádica que toda la familia odia".

Para concluir este apartado, y en un intento por conjugar los diferentes elementos que aportan las definiciones expuestas, proponemos la siguiente definición de violencia filio-parental:

“La violencia filio-parental es aquella donde el hijo/a actúa intencional y conscientemente con el deseo de causar daño, perjuicio y/o sufrimiento en sus progenitores, de forma reiterada a lo largo del tiempo, y con el fin inmediato de obtener poder, control y dominio sobre sus víctimas para conseguir lo que desea, por medio de la violencia psicológica, económica y/o física”.

5.3. TIPOS DE VIOLENCIA FILIO-PARENTAL

Las conductas que ejercen los hijos violentos sobre sus ascendientes poseen graves efectos nocivos sobre éstos, incluso cuando no son visiblemente dañinos a primera vista; sobre todo porque es la intención el elemento más destacado, y se trata de una intención perversa, que persigue un resultado cruel. Un ejemplo de conductas que causan daño nos la propone Schallenberg (2004:21): “acosar, molestar, hostigar, obstaculizar e incluso agredir físicamente”; y, desde una perspectiva más amplia, Beyebach (2007:20) añade que “el maltrato interpersonal supone un riesgo explícito e implícito para la seguridad, el bienestar y la salud física o mental de quien lo recibe”.

En este apartado, realizaremos una breve descripción de los diferentes tipos de maltrato presentes en la violencia filio-parental, a partir de las definiciones y los estudios más relevantes: maltrato físico, psicológico y económico. Estos tipos de abuso pueden aparecer juntos o por separado. No obstante, nuestra intención es doble: primero, queremos que el lector observe la similitud entre estas conductas de abuso y las de cualquier otro tipo de maltrato bien estudiado (p.ej.: maltrato en la pareja); tras lo cual, es nuestra intención presentar una clasificación exhaustiva de las principales conductas de maltrato psicológico, porque anuncian el maltrato físico, y normalmente suelen pasar desapercibidas por los progenitores.

En primer lugar, por abuso físico entendemos un grupo de conductas que suelen producir daño corporal, como golpear a los progenitores con objetos

contundentes, propinar patadas, bofetadas, empujones, escupir, etcétera. Los estudios que han analizado la violencia física, señalan que independientemente del sexo, el 11% de los niños menores de 10 años maltratan físicamente a sus padres (Robinson et al, 2004). Este porcentaje se mantiene constante para los niños mayores de 10 años, pero se reduce al 7% en las niñas.

Estos autores también informan del estudio realizado por Evans y Warren-Sohlberg (1988), donde se destacan las formas más frecuentes de maltrato hacia los padres: el maltrato físico con un 57%, seguido de agresión verbal con 22%, un 17% con uso de arma (normalmente un cuchillo o arma de fuego), y un 5% lanzando y destruyendo objetos. Además, no podemos obviar que cualquier tipo de violencia física conlleva, a la vez, otra de tipo psicológico (humillación, impotencia, desamparo) (Aroca y Garrido, 2005; Garrido, 2001).

En segundo lugar, es un elemento esencial de este tipo de abuso filial el maltrato económico o financiero. Esta modalidad de maltrato incluye conductas de robo de dinero, pertenencias o venta de posesiones de los progenitores. También incluye algunas acciones como la de destruir objetos costosos e importantes, generar deudas que pagan sus padres y madres, exigir bajo amenazas de objetos que los progenitores no quieren o no pueden comprar, etcétera.

En tercer lugar, el maltrato psicológico sería el tipo de abuso más infravalorado por las madres y los padres. Sin embargo, como en muchos otros tipo de violencia, suele ser el anuncio, la antesala de la violencia física (Aroca y Garrido, 2005). Su objetivo es intimidar y amedrentar a las víctimas, sin la utilización del contacto físico. Pero de su descripción nos ocupamos a continuación. Por su relevancia le hemos dedicado el siguiente apartado.

5.3.1. Las conductas presentes en el maltrato psicológico

En este apartado describimos el conjunto de conductas que ejerce el hijo/a sobre sus progenitores en el contexto del maltrato o violencia psicológica. Como ya señalamos anteriormente, es la más habitual pero la menos denunciada y castigada, por considerar la violencia física la más grave.

Una definición de violencia psicológica reciente es la presentada por Aroca y Garrido (2005:47), quienes la describen como “todo tipo de violencia que atenta contra los sentimientos y las necesidades afectivas de una persona, que causa muchos conflictos personales, frustraciones y traumas de origen emocional que pueden llegar a ser permanentes. De ahí su importancia”.

En nuestro intento por establecer una categorización y descripción exhaustiva de este tipo de maltrato, hemos considerado oportuno adaptar y reorganizar la clasificación propuesta por Fernández y García (2007:22-33) en la violencia en la pareja a la violencia a ascendientes.

De este modo, no sólo realizamos una categorización de la violencia psico-emocional en sentido estricto, sino que incorporamos tipos de discursos, mensajes y conductas que transmite y ejercita el hijo agresor para alcanzar sus objetivos perversos: dominar, controlar y ejercer el poder sobre su víctima.

Tabla 1. Tipos de maltrato psicológico y conductas que los definen

Descalificación	Dominio	Desautorización	Violencia indirecta ⁸⁰
<ul style="list-style-type: none"> . Denegar . Hacer críticas . Insultar . Degradar . Desacreditar . Hacer peticiones desmesuradas 	<ul style="list-style-type: none"> . Acechar . No dejar hablar . Amenazar y extorsionar . Atemorizar . Ser ambiguo . Imponer los temas . Aislar . Buscar aliados . Chantaje emocional . Manipulación . Control Psicológico . Culpabilizar 	<ul style="list-style-type: none"> . Ignorar . Ningunear . Cosificar . Patologizar . Retirar el afecto . Negligencia 	<ul style="list-style-type: none"> . Esconder . Sustraer . Destruir cosas . Agredir a mascotas . Romper objetos . Golpear objetos . Desaparecer de casa . Exponer a ruidos insoportables

Fuente: adaptación y reorganización a partir de Fernández y García (2007:22-33)

⁸⁰ En esta tipología sólo señalaremos las conductas a las que hace referencia este tipo de violencia que está enmarcada dentro del maltrato/acoso psico-emocional.

El agresor utiliza las conductas que aparecen en la tabla contra su víctima, provocando desvalorización y sufrimiento, lo que hace que la persona maltratada reduzca su autoestima, se sienta inútil, culpable, etcétera, siendo en ese preciso momento cuando el objetivo de la violencia psicológica se puede alcanzar: anulada la voluntad de la víctima, el agresor la puede controlar y dominar ejerciendo sobre ella todo su poder. Por tanto, controlar y dominar son los objetivos más explícitos de este tipo de violencia (Aroca y Garrido, 2005).

A continuación, pasamos a explicar cada una de las conductas referidas.

5.3.1.1. Descalificación

En este apartado se presentan las conductas que humillan a la víctima, en privado o en público, haciéndola sentir inferior y, en ocasiones, avergonzada. Son conductas que utilizan un tono ofensivo (también puede darse un tono agresivo que magnifica la ofensa), pudiéndose apoyar en un lenguaje no-verbal que refuerza e incrementa el maltrato. No obstante, las descalificaciones que pasamos a exponer comportan violencia emocional, independientemente del tono que se utilice, ya que en sí mismas producen daño en la víctima.

Denegar

Esta conducta se refiere a aquella situación en que el hijo se niega a cumplir una orden o norma parental establecida o comunicada. Es cierto que la desobediencia forma parte, con mucha frecuencia, de las conductas de reafirmación e independencia del adolescente a lo largo de su desarrollo evolutivo (Farrington y Welsh, 2007) pero, en este contexto, la conducta es considerada maltrato cuando posee una arbitrariedad injustificable y sistemática capaz de afectar el clima, la armonía y la convivencia familiar o la relación entre hijos y progenitores (por ejemplo cuando se solicita al hijo que baje el volumen de la música, excesivamente alto, y el hijo no sólo desobedece la orden sino que incluso puede llegar a subir el volumen).

Hacer críticas personales

En esta categoría enmarcamos las críticas y valoraciones negativas o inquisitivas personales dirigidas a las madres y padres: “Eres una inútil, no sabes ni lavar la ropa”; “No me extraña que mi padre te dejara por otra, porque eres una perturbada”.

En esta conducta también incluimos: (a) las comparaciones con otras personas en detrimento de la víctima: “Si fueras como mi tía te podría soportar”; “Mi padre es normal, él sí sabe hacer las cosas bien, no como tú que eres un asco”; (b) las críticas reiteradas a errores del pasado cometidos por la víctima: “Mira que hay que ser burra para olvidarse de que la comida estaba en el horno, ¡para haberme matado en un incendio!”; “No tendrías que haber tenido hijos, hasta se te olvidó comprarme los calcetines, ¿a qué madre se le olvida lo que necesita su hijo?”.

Insultar

En este término se recogen conductas como: burlas, motes peyorativos, sarcasmos, referencias despectivas hacia la capacidad intelectual, el aspecto físico o las ideas y creencias del progenitor agredido. También puede referirse al uso de palabras obscenas o hirientes, incluso reírse de manera malintencionada, con el objeto de ofender. El resultado sería un conjunto de frases malsonantes, repletas de obscenidades: “Eres una hija de puta”; “Seguro que mi padre era un cabrón por los cuernos que le pusiste”; “¡Me das asco tía!”.

Degradar

Con el término degradar, nos referimos normalmente al grupo de conductas que el hijo utiliza para mancillar la autoridad parental, por la que no siente ningún respeto. Una estrategia bastante habitual consiste en transmitir una imagen vilipendiada de la víctima (progenitor) a los amigos, miembros de la familia y a otras personas. Se trata de formas de descalificación indirecta porque no se producen en el marco de la relación parento-filial, cara a cara, sino a las que el hijo recurre para crear bulos, hacer circular rumores, realizar comentarios o denuncias injuriosas sobre su padre y/o madre, mentir sobre su capacidad como educadores a otras personas delante o a espaldas de sus

progenitores. La finalidad última consiste en crear una imagen negligente de sus padres, tachándolos de agresivos o irresponsables. Un claro ejemplo sería la siguiente frase: “Mi madre es incapaz de hacer la comida a la hora, por ello muchos días me voy sin comer a clase”; “Mi padre se gasta el dinero con ‘sus cosas’ y por eso no tengo ni para folios”; “A mi madre sólo le interesa tener sus pastillas para la mierda esa de depresión, colocarse y olvidarse de que tiene un hijo, aunque no tenga ni para comer”.

Desacreditar

Uno de los objetivos más comunes en los hijos maltratadores consiste en minar la credibilidad de los padres. De este modo consigue la posición de superioridad deseada en la jerarquía familiar. El ingrediente esencial de este tipo de comportamiento es el cuestionamiento de la autoridad, legitimidad y validez del mensaje que lanza alguno de los progenitores, pero también de su valía como persona. Ejemplos destacados de desacreditación serían las siguientes expresiones: “¿Cómo eres capaz de obligarme a que haga eso cuando tú mismo jamás me has cuidado cuando he estado enfermo?”; “Yo no estoy obligado a quererte, cuando de pequeño me dejabas abandonado en la guardería o en casa de la vecina ya me dejaste claro que no me querías”; “Si tú estás desengañado de mí ahora, imagínate desde cuándo lo estoy yo como hijo, ¡desde que nací!”.

Hacer peticiones desmesuradas

Una de las conductas más recurrentes en los hijos maltratadores es la de obtener lo que se desea a toda costa. Por ejemplo, este tipo de jóvenes violentos pueden desear obtener el último modelo de móvil, con independencia de la capacidad económica de los padres para realizar tal compra. Se trata de un tipo de violencia psicológica muy sutil que consigue que la víctima logre desacreditarse, ante ella misma y/o ante otros progenitores. Así, el hijo reclama un ordenador con mayor capacidad de memoria y una conexión a internet más rápida para poder rendir mejor en clase. Sin embargo, los progenitores, incapaces de desembolsar tanto dinero, se convierten en el objetivo perfecto del

joven para tildarlos de negligentes ante sus necesidades más acuciantes (“aprobar el curso”) y aumentar su sentimiento de culpa.

5.3.1.2. Dominio

El deseo de dominio aparece como una de las características más destacadas en los estudios centrados en el análisis de las relaciones de maltrato. De este modo, es lógico pensar que se produzca también en este contexto. Así, los hijos que nos ocupan manifiestan esta capacidad de dominio a través de conductas que limiten la libertad de acción y decisión de su víctima; para ello la fuerzan a actuar en función de sus propias necesidades o deseos: alcanzar el control y poder sobre sus decisiones y actuaciones parentales.

A continuación describimos algunas de las conductas más comúnmente utilizadas por los hijos para conseguir el dominio sobre sus progenitores.

Acechar, espiar o vigilar

Estos tres tipos de conductas se producen de manera frecuente en la violencia filio-parental; consisten en controlar, por ejemplo, con quién habla su madre, cuándo sale y entra a casa, incluso puede hablarle negativamente de las personas que la apoyan o de sus amistades. Además, el hijo agresor puede incrementar la intensidad de la violencia psicológica cuando vienen a casa personas que guardan una estrecha relación con la madre. En ocasiones son tan insoportables estas reacciones del hijo que la víctima acaba evitando los encuentros para mantener la paz en casa. De esta manera, el hijo consigue el aislamiento social (que puede comportar su apoyo) y, consecuentemente el control sobre la madre/padre. En este sentido, son muchos los estudios que destacan situaciones dramáticas de aislamiento, principalmente de la madre, sobre todo cuando ésta es soltera o divorciada y frecuenta a un nuevo hombre para rehacer su vida (Harrison, 2008; Livingston, 1986; Paterson et al., 2002)

No dejar hablar

Este tipo de actitud constituye una forma de maltrato muy efectiva y segura para dominar a la víctima, dado que poseen un relevante componente descalificador y de ninguneo personal. Algunas de las situaciones más habituales en esta categoría serían las siguientes: el padre habla y el hijo no le deja que explique lo que quiere decir; la madre intenta razonar con la hija, y ésta mirándola fría y fijamente, se levanta y la deja con la palabra en la boca, etcétera. Aquí son muy recurrentes frases como: ¡No me rayes!; ¡Ni te voy a escuchar!; ¡Hablas sola como los locos! etcétera. En otros casos se pone sus audios o dan la espalda a su interlocutor para demostrar que no van a escuchar nada de lo que le diga.

Amenazar y extorsionar

Las amenazas y las extorsiones suponen conductas que causan un importante daño emocional, y aparecen con mucha frecuencia en este tipo de hijos. Estas conductas persiguen que la madre o el padre vivan bajo coacción para que complazcan todos y cada uno de sus deseos. De lo contrario, el hijo pondrá en marcha todas las estrategias de maltrato de su repertorio conductual. Por ejemplo, si no le compran una moto amenaza con irse de casa o dejar los estudios; el hijo puede imponer una paga semanal superior a la establecida, y ante una negativa amenaza con un: “Ya me buscaré la vida”.

Atemorizar

Un comportamiento bastante recurrente para inhibir u obstruir la iniciativa o intención de actuar del progenitor maltratado consiste en gritar de forma desmedida, romper cosas, o realizar gestos amenazantes de autolesión o de violencia física hacia su víctima. A veces, para dar fin a esa situación, o por el simple hecho de que los vecinos no se enteren, los progenitores adoptan una postura de rendición y ceden a las demandas del hijo. De este modo, se produce un reforzamiento del comportamiento atemorizador del agresor, que aumentará en intensidad y frecuencia con el transcurso del tiempo.

Ser ambiguo

Es el conjunto de actuaciones dirigidas a crear confusión mediante la ambigüedad, son para muchos autores una buena forma de que las descalificaciones y la imposición del dominio sean menos evidentes para la víctima (Fernández y García, 2007). Así, el hijo agresor puede utilizar frases baladíes, imprecisas, contradictorias e incluso paradójicas; puede utilizar el silencio o el lenguaje no-verbal para imponer su dominio y control. En ocasiones también empleará otras estrategias más sofisticadas como hablar con bajo volumen de voz, en un tono inaudible o sin vocalizar lo suficiente para que su víctima tenga dificultad en comprender lo que su hijo ha dicho.

Además, esta ambigüedad posee un grave impacto psicológico en la víctima puesto que la convierte en una persona especialmente vulnerable ante los argumentos del hijo manipulador. Así, éste puede utilizar argumentos difícilmente rebatibles por parte de la madre o padre tales como: “Esta familia no tiene en cuenta las necesidades de los hijos”; “... se tendrían que pasar unas pruebas psicológicas antes de ser padres, así habrían menos hijos maltratados”; “... si quieres amargarme la vida, como de costumbre, sigue con tus paranoias”. Ante estas declaraciones, los progenitores no logran establecer un discurso que anule la ambigüedad del mensaje.

Imponer los temas

Los hijos agresores suelen ser muy hábiles a la hora de establecer de qué se puede o no hablar con ellos, un recurso más de control: si el padre saca a relucir las notas, el hijo puede utilizar cualquiera de las conductas de violencia emocional existentes para bloquear la intención del padre de hablar sobre ese tema. También es habitual que el hijo amedrente a su víctima con frases de tipo: “Ahora vas y se lo dices a mi padre, y te juro que me voy de casa”; “De eso no voy a hablar, así que cambia de tema, o me largo”; “Si me sigues rayando, no me esperes a dormir”; “¡Siempre con el mismo rollo!, ¿Es que quieres que me vaya de casa? Pues tranquilo, me iré pero todos se enterarán que tú me has tirado”.

Aislar

Tal y como hemos indicado anteriormente, el hijo utiliza el aislamiento social de su víctima como recurso de control y mantenimiento de su violencia; no quiere testigos ni que le juzguen. De este modo consigue que su víctima sea más vulnerable frente a él. Para ello utiliza múltiples recursos: las amenazas, la coacción o, simplemente incrementa sus conductas de maltrato en intensidad y frecuencia para conseguir obtener el dominio, control y poder sobre la situación familiar. Por tanto, el agresor se asegura que en su *modus vivendi*, la violencia, se mantenga dentro de la intimidad de la familia, porque le facilitará mantener el maltrato y contribuir al desamparo parental.

Buscar aliados

Los aliados pueden ser personas reales o personajes del ideario cultural. Si nos fijamos en el contenido de sus frases observaremos cómo realiza un uso perverso del discurso para amedrentar a sus progenitores: “Si hasta tu padre dice que eres un dictador”; “Los buenos padres cuidan y ayudan a sus hijos para que sean felices”; “Ya te ha dicho la terapeuta que no me debes agobiar a toda hora, así que con que me lo digas una vez es suficiente”. Por ello, la posición del progenitor maltratado se resquebraja, se agudiza el sentimiento de culpabilidad y termina por ocultar más el maltrato; incluso pueden llegar a pensar que quizá su hijo es un “muchacho” al que no acaba de entender, o que no está preparado para educar a un adolescente, lo que a su vez genera la necesidad de silenciar el hecho para que nadie conozca su incompetencia parental.

Chantaje emocional

Para describir el chantaje emocional vamos a utilizar la explicación que realiza Forward (1998) de este término cuando señala que incluye diversas conductas de control y dominio con las que el hijo agresor oculta o disfraza la manipulación, mostrándose como la verdadera víctima. El chantaje emocional puede enmascararse tras un afecto falso y utiliza tácticas realmente sutiles que persiguen casi siempre generar sentimiento de culpa. Veamos algunas frases habituales en este tipo de hijos: “Sabes que si no tengo una moto mis amigos me dejarán de lado y estaré solo”; “Si me quisieras de verdad, me respetarías tal y

como soy”; “A veces creo que me odias porque no haces más que meterte conmigo”; “Haga lo que haga parece ser que no es suficiente para ti”.

También se presentan dentro del chantaje emocional una serie de conductas o actitudes que refuerzan su efecto nocivo en las emociones de la víctima; en concreto, nos referimos a que el hijo deja de hablar con sus progenitores hasta que accedan a su petición, o puede hacer comentarios como “que no vale la pena vivir” o decir explícitamente que piensa en suicidarse.

Manipular

La manipulación es el recurso más utilizado para consolidar el dominio y control del agresor sobre su víctima. A este respecto, Fernández y García (2007) establecen tres tipos de manipulación:

- a. *Virus del lenguaje* (“Tu problema es que eres un padre muy egoísta y dictador”).
- b. *Redefinir* (“Estoy cansada de que ‘me rayes’ con tu manía de que mis amigos son de lo peor”).
- c. *Generalizar* (“Jamás se hace lo que os pido, es como si quisierais amargarme la vida...siempre se hace lo que vosotros queréis sin pensar en mí”).

En definitiva, la manipulación tiene como objetivo incrementar el sentimiento de indefensión, culpabilidad e impotencia parental. La manipulación y la mentira son acciones que se refuerzan y se utilizan de forma simultánea.

Control psicológico

A pesar de que las anteriores categorías se incluyen dentro de la violencia emocional, el control psicológico posee características propias, porque presenta mayor sutileza e inteligencia por parte del agresor. El control psicológico supone que el hijo logre dominar tanto los pensamientos como los sentimientos de su víctima. Algunos ejemplos de control serían la *tergiversación*, mediante la cual el hijo consigue cambiar lo expresado o pensado por la víctima: (“O sea, que me estás diciendo que si suspendo dejarás de apoyarme, justamente en el momento

que más apoyo necesito”; “Si te sientes mal es porque en el fondo piensas que tengo la razón”). Otro ejemplo lo constituye la *interpretación de sentimientos*, porque el agresor se atribuye la capacidad de conocer los sentimientos y pensamientos de su víctima: “Sé que cuando lo pienses mejor, y aunque ahora digas que no, me darás la razón, porque en realidad sabes qué es eso lo que tienes que hacer”; “Ya sabes lo que quiero y yo sé lo que tú quieres, y no son cosas tan diferentes”.

Culpabilizar

Cuando el maltratador consigue generar sentimiento de culpa en su víctima se acentúa y consolida la victimización. Por ejemplo, principalmente las madres maltratadas llegan a atribuirse gran parte de responsabilidad en la creación y solución del problema que tiene con su hijo. Veamos algunos ejemplos que generan culpabilidad: “¿Cómo no voy a querer estar en la calle todo el tiempo si siempre estás enfadada y no haces más que meterte conmigo? ¿Tú no harías lo mismo?”; “¡Claro que me encierro en mi habitación!, si estoy con vosotros me machacáis, me ponéis nervioso y me hacéis sentir muy mal”; “No empieces con las notas, te he dicho un millón de veces que sin Internet no puedo hacer bien las tareas ni estudiar lo que me dicen.”

5.3.1.3. Desautorización.

Este tipo de maltrato consiste en ejercer violencia psicológica a partir de frases como las siguientes: “Para mí no existes”; “Para mí no eres nadie importante”; “Para mí no eres mi madre o mi padre”. En la desautorización, el agresor utiliza conductas que requieren un alto nivel de sutileza, una gran incapacidad de empatizar, una escasa percepción social y conciencia moral. Por esta razón, posee un efecto demoleedor sobre la figura parental, disminuyendo su autoestima y autoimagen. Además, las conductas que abarca este tipo de violencia psicológica son frecuentemente más de omisión que de acción: el adolescente omite conscientemente sus obligaciones y su rol de hijo, porque percibe a la víctima como un ser ‘deshumanizado’ o sencillamente ‘no existe’. También es habitual “hacer el vacío” o ignorar la presencia de alguno de sus

progenitores. A continuación analizamos brevemente las principales estrategias de desautorización más utilizadas en el contexto de la violencia filio-parental.

Ignorar

Se trata de la maniobra más elemental, mediante la cual el hijo actúa como si su madre y/o padre no estuvieran presentes: no les habla, no responde a sus preguntas, ni siquiera transmite un mensaje no verbal, o simplemente les mira sin más. Cuando el grado de astucia es elevado y la víctima es la madre, puede darse la situación de que hable exclusivamente con el padre; aunque su madre intervenga en la conversación la ignora intencionadamente. Por ejemplo, puede que hable con el padre de los planes del puente festivo cuando su madre lleva más de una semana preguntándole qué piensa hacer.

Ningunear

En esta categoría el hijo se dirige a sus progenitores sin utilizar las palabras 'mamá/papá' o su nombre propio, más bien utiliza el "¡eh, tú!". En el ninguneo sí reconoce la presencia de su víctima, pero no le otorga el rol que desempeña en el hogar o la identidad de persona diferenciada que pertenece a su propia familia.

Cosificar

Se trata de una variante del ninguneo pero, en este caso, el hijo transmite un significado psicológico más dañino: "Para mí eres un objeto". Aquí, su víctima sólo adquiere algún protagonismo cuando la utiliza para satisfacer sus deseos y caprichos, sin realizar ni el menor atisbo de empatía o de reflexión sobre las consecuencias de sus peticiones o conductas en su víctima. Por ejemplo, "su madre es una cosa que le sirve para obtener lo que quiere".

Patologizar

En ocasiones, el hijo maltratador etiqueta a su víctima tildándola de "loca" o "enferma mental", estableciendo un trato despersonalizado hacia ella. Así, utiliza frases como: "Todo el día vas drogada con tanto 'pastilleo' que te metes, y eres incapaz de ser una buena madre"; "Estás esquizofrénica, yo no te he dicho eso"; "Estás loca perdida y eres una histérica; si no fueras paranoica no

te pondrías así porque se me ha olvidado hacer la compra”; “No me extraña que no tengas a nadie porque se te va la olla a toda hora; ya te he dicho que yo no he dejado la luz encendida, y si sólo estamos tú y yo...”. Estos comentarios acaban minando la seguridad y el sentido de realidad del padre/madre. Se dificulta así la autodefensa de la persona maltratada, la capacidad de control sobre el hijo y el ejercicio de la figura de autoridad en el seno familiar. Además, el agresor puede crear consciente y premeditadamente ‘pistas’ inexistente, las cuales junto a la manipulación, la culpa, el chantaje emocional, la mentira, etcétera, crean un clima de duda constante en la víctima, quien puede llegar a creer que todo es fruto de sus obsesiones e imaginación.

Retirar las muestras de afecto

La mayoría de las veces, el hijo maltratador ignora las necesidades afectivas de sus progenitores. Incluso si alguno de ellos realiza algún tipo de acercamiento emocional, el hijo puede responder con un: “¡Qué te voy a dar un beso, no te lo mereces!”; “¡No me toques, me agobias!”; “¡Quita, déjame en paz!”; “Menos carantoñas y más responsabilidad como madre”. Cuando una persona sufre rechazo a las muestras de afecto que da a los demás, el dolor emocional puede ser devastador, sobre todo cuando se trata del propio hijo. Desgraciadamente, el hecho de retirar las muestras de afecto suele ser un recurso bastante habitual cuando el hijo no obtiene lo que quiere, mostrándose completamente distante y frío, incluso evitando rozarse con sus progenitores por el pasillo de la casa y expresar asco o repugnancia si les toca o a su paso.

Negligencia

En un intento por establecer un paralelismo entre el maltrato infantil, este tipo de conducta también es sufrida por los ascendientes. Así, aquellas conductas que transmiten la idea de que los hijos no están interesados en su madre o padre (“no me importas nada”) también están presentes en la violencia filio-parental. Los hijos maltratadores pueden omitir la atención o el cuidado de su madre y/o padre cuando están enfermos, no comprando algo que necesitan para hacer la comida mientras su madre está trabajando o un medicamento que

le urge, etcétera. Consistiría en una forma de abandono físico, de escaso cuidado o de nula conducta de ayuda cuando lo requiere alguno de sus progenitores.

Para finalizar este apartado, nos gustaría añadir algunas cuestiones referidas a los tipos de maltrato que nos ayudarán a entender mejor el abuso que los hijos ejercen contra sus padres.

Así, la primera de las ideas que queremos destacar es el hecho de que las conductas abusivas analizadas permiten mantener este tipo de maltrato en un peligroso hermetismo familiar tal y como señala la psiquiatra francesa Hirigoyen. Para esta autora, la ocultación no permite socorrer a la víctima, lo que incrementa su indefensión. Además, con el transcurso del tiempo aumenta la frecuencia, intensidad, magnitud y diversidad de las agresiones por parte del agresor (Hirigoyen, 2001).

En segundo lugar, también queremos señalar el hecho de que cada una de las conductas de maltrato que hemos descrito, pueden coincidir en un mismo episodio de violencia o aparecer por separado. La eficacia de cada conducta para alcanzar el objetivo deseado es lo que establecerá el uso de una o más conductas a la vez. Así, puede aparecer una constelación de actuaciones abusivas en el repertorio conductual del adolescente que sólo cesará ante la consecución del objetivo deseado.

Por último, vamos a presentar los resultados de un estudio que refleja la progresión de las diferentes conductas de maltrato por parte de los jóvenes violentos, que nos permite describir la violencia filio-parental de un modo integrado.

Se trata de una investigación realizada por Eckstein en 2004, con un grupo de siete padres y 13 madres, un total de 20 progenitores⁸¹, con edades comprendidas entre 35 y 55 años (edad media, 42). Cada una de las familias tenía una media de 3,4 hijos. Nueve de los participantes estaban en su primer

⁸¹ Según Eckstein, fue muy fácil generar informes de progenitores maltratados por sus hijos; al parecer muchas personas sabían de un caso de violencia filio-parental. Sin embargo, la localización de progenitores maltratados que estuvieran dispuestos a intervenir en la investigación resultó bastante difícil, según esta autora, por su auto-impuesto aislamiento social, el velo de la negación ante el problema y el miedo a ser juzgados como malos padres y madres.

matrimonio y llevaban un promedio de 25 años casados. Otros nueve participantes estaban en su segundo matrimonio, con una media de 9 años casados, y dos de los participantes estaban divorciados en el momento de la entrevista.

Además, cada una de estas familias contaba con un hijo maltratador, entre las cuales sólo 13 miembros habían sido objeto de abuso por parte de sus hijos biológicos, cinco por sus hijastros y dos por sus hijos adoptivos. Todos los padres y madres maltratados habían participado previamente en diversos programas de asesoramiento familiar, sin obtener buenos resultados.

De este estudio Eckstein (2004), y tras analizar la violencia verbal, emocional y física⁸², expone las siguientes conclusiones:

1. De los 20 progenitores entrevistados ninguno informó haber padecido los tres tipos de violencia en un mismo episodio violento.

2. Todos los progenitores informaron que el primer tipo de violencia ejercida por su hijo fue el verbal, cuando éste tenía alrededor de 13 años. Con el transcurso de los meses esta violencia verbal se incrementó en intensidad y frecuencia. Por ejemplo, se empezó por mandar callar a la madre/padre, y se pasó a decir: “eres un estúpido”, “vieja de mierda”, “perra”, “bastardo”, etcétera.

3. Cuando la violencia verbal no tuvo efecto, los padres y madres notificaron que su hijo empezó a ejercer el maltrato emocional o físico, entre los 13 y 16 años. En ambos tipos de violencia ocurrió lo mismo que en la verbal: se incrementaron en intensidad y frecuencia con el transcurso del tiempo. Por ejemplo, amenazaban con irse de casa, con robar para obtener el dinero que necesitaban, con denunciarles por malos tratos físicos por moratones que él mismo se había hecho, con quemar la casa cuando no estuvieran, con matarles mientras dormían, etcétera. Del mismo modo, la violencia física empezó rompiendo objetos, lanzándoles objetos, agarrando fuertemente al padre/madre, empujándoles contra la pared, al suelo, forcejeando con ellos, dándoles un

⁸² Cuando la autora habla de violencia emocional se refiere a todos los tipos que aparecen en nuestro cuadro, a excepción del que denominamos “insultos” que ella clasifica a parte como violencia verbal. Además de la violencia verbal (insultos) y la emocional (psicológica y emocional), añade la violencia física

puñetazo, etcétera. Según los progenitores, la gravedad del maltrato estaba vinculada a si sus hijos habían obtenido o no lo que deseaban.

4. Dentro de los diferentes tipos de violencia recibidos, el emocional era el que más “dolía” y “destrozaba” a las víctimas, y durante más tiempo. Incluso éstas minimizaban el daño físico ante el emocional: “un moratón desaparece”, dijeron los progenitores en este estudio.

5. Si los padres y las madres lograban jerarquizar los tipos de maltrato y clasificarlos según su gravedad ascendiente (verbal, emocional y física) podían llegar a justificar que sus hijos les querían y ellos a sus hijos, a pesar de los malos tratos recibidos. Por ejemplo: “todavía me respeta y me quiere porque a mí no me pega, simplemente me insulta y algunas veces me amenaza”; “Cuando un hijo pega una paliza a su padre hablamos de un problema real. Ahora bien, en un momento de enfrentamiento entre hombres que me dé un empujón, sin más, no es algo tan grave”; “Si me hubiera puesto la mano encima le habría repudiado, dejaría de ser mi hijo”; “Que me insulte me molesta profundamente pero sé que me quiere como yo le quiero. Ahora bien, ¿si me golpease? Creo que no podría quererle”.

6. Otra conclusión que consideramos relevante destacar es que cuando el hijo, que ya había utilizado la violencia física en episodios anteriores, sólo utilizaba los insultos, los progenitores se llenaban de esperanza al pensar que la situación iba a mejorar o estaba mejorando, porque el tipo de violencia utilizado era menos contundente. Este hecho les hacía sentir que ellos iban “ganando la batalla”.

Al respecto, Eckstein (2004) considera preocupante que estas víctimas midieran su éxito frente a su hijo según el tipo de violencia que éste utilizaba contra ellos, y no el que dejase de utilizar cualquier tipo de violencia. De este modo, si con su interacción impedían que la violencia verbal se tradujera en violencia emocional o física, ellos habían ‘ganado a su hijo’.

Finalmente, la autora establece en su estudio el proceso que se sigue ante la aparición o no de un tipo de violencia. Así, señala que cuando los progenitores no lograban detener la violencia verbal ejercida por el hijo, éste pasaba a

maltrato emocional y de éste al físico. Hallazgo que, según Eckstein, apoya la evidencia empírica que muestra que el maltrato verbal es un claro anunciador del maltrato emocional y/o físico posterior (Aroca y Garrido, 2005; Berkowitz, 1990; Gelles, 1994; Infante, 1995; Marshall, 1994; Garrido, 2001).

5.4. CICLO DE LA VIOLENCIA FILIO-PARENTAL

Como hemos indicado en el apartado anterior, la violencia filio-parental posee un conjunto de características conductuales bien definidas. Este patrón conductual se manifiesta en forma de falta de límites, arrebatos incontrolados y una creciente tendencia a los extremos (Omer, 2004). La mayoría de los niños y adolescentes violentos sienten una profunda aversión a ser supervisados o guiados por sus progenitores y, en algunos casos extremos, por cualquier otro adulto responsable. Por ejemplo, según Omer, cuando surge un conflicto entre uno de los padres y el hijo maltratador, es común oír comentarios como “¡Déjame en paz!”, “¡Yo soy el que manda!”, “Estás obligado a darme lo que quiero”, etcétera.

Asimismo, Habbin y Madden (1979) afirman que los ataques contra los progenitores se producen normalmente cuando hay un desacuerdo entre éstos y el hijo, porque la madre y/o el padre hacen algo que trastorna al joven agresor (p.ej.: fijarle límites, darle una reprimenda por beber en exceso o castigarle por mal comportamiento). En este sentido, la violencia filio-parental comporta un *modus operandi* específico entre agresor y víctima que adquiere la forma de ciclo coercitivo, al que denominaremos *círculo de la violencia filio-parental*.

Desgraciadamente, las madres y los padres de los niños y adolescentes maltratadores descubren, de forma inevitable, que sus recursos habituales de reaccionar o, incluso, las sugerencias de especialistas en terapia familiar, son inefectivas con su hijo. Incluso, cuando los progenitores utilizan reprimendas, amenazas o castigos, su hijo responde incrementando en intensidad y frecuencia su conducta violenta. Entonces, éstos optan por el camino de la persuasión, la aceptación o la comprensión e, inesperadamente, su hijo no sólo ignora estos gestos conciliadores, sino que reacciona con mayor desdén. Y es en este

momento cuando los padres y madres llegan a comprender que sus manifestaciones de conciliación o de sumisión (tal y como las ve su hijo), comportan un incremento en las exigencias del niño o adolescente, lo que les lleva al enfado e indignación, expresados con contundencia.

Así las cosas, la relación filio-parental se ve atrapada en un proceso de acción-reacción, donde la sumisión o actitud suave (como un intento de pacificación parental), provoca mayores y más frecuentes exigencias por parte del hijo, en contra de lo esperado.

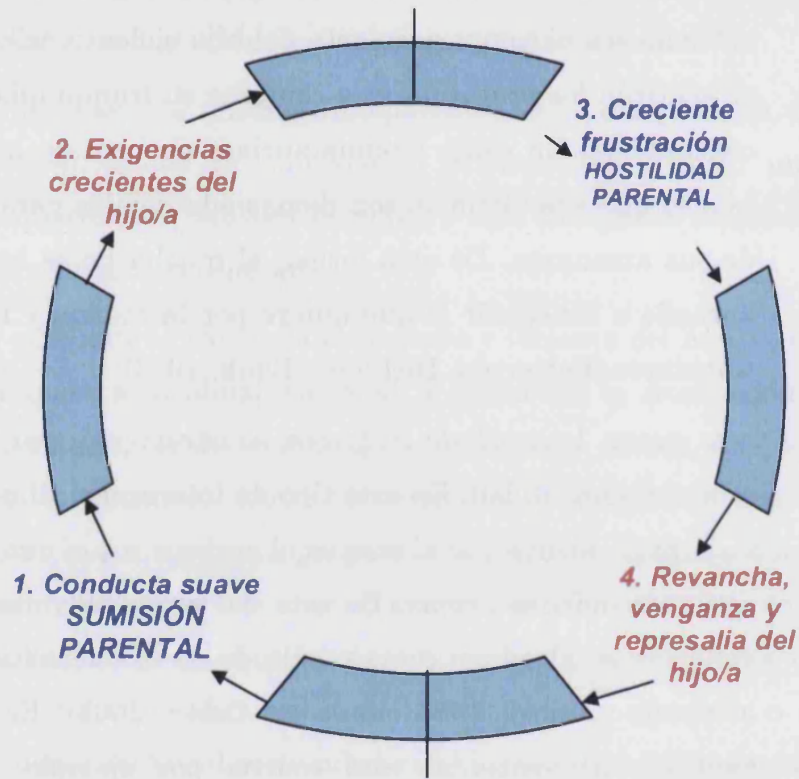
Por ello, ante la conducta prepotente y violenta del hijo, se establece una nueva dirección actitudinal parental a causa de la frustración que sufren, obligándoles a adoptar una conducta de hostilidad y dureza. En ese momento, el hijo necesita vengarse, tomar la revancha y establecer represalias para contrarrestar la dureza de sus progenitores, incrementando su violencia. Que de nuevo, hace que aparezca la actitud suave o de sumisión parental para que el clima familiar no sea tan estresante y violento. En palabras de Habbin y Madden (1979:1289), “diríamos que las víctimas compensan o refuerzan el comportamiento del hijo desistiendo o cambiando de posición como respuesta del acto agresivo del hijo”, para lograr vivir y convivir en un hogar menos conflictivo y bajar la tensión.

Así pues, pensamos que existe un error en la actitud de acercamiento que hacen los progenitores hacia su hijo, sobre todo porque en momentos de tensión establecen pautas duras/hostiles y en otros suaves/sumisas. Por consiguiente, se establece un círculo bidireccional de “sumisión-hostilidad”. A su vez, esta bidireccionalidad parental provoca dos tipos de escalada en la violencia filio-parental, tal y como describe muy acertadamente Omer (2004), cuando nos sugiere la existencia de una **escalada complementaria** (en la que la sumisión parental aumenta las demandas y actitud violeta del hijo) y una **escalada recíproca** (donde la hostilidad parental genera hostilidad filial). A continuación explicamos cada una de ellas.

1. La *escalada complementaria* es asimétrica y se caracteriza por las dinámicas de chantaje emocional. En este proceso, cuanto más extremo sea el comportamiento del hijo violento, más dispuestos se sentirán los progenitores a comprar su tranquilidad mediante concesiones. En estas circunstancias, el mensaje que recibe el hijo es que sus víctimas son demasiado débiles para defenderse de sus amenazas. De esta forma, el muchacho se acostumbra y aprende a conseguir lo que quiere por la fuerza, y los padres a someterse (Patterson, Dishion y Bank, 1984).
2. Por su parte, la *escalada recíproca* se caracteriza por el aumento mutuo de hostilidad. En este tipo de interacción filio-parentales, cada parte siente que el otro es el agresor y que uno mismo sólo actúa en defensa propia. De este modo, los mayores niveles de violencia se alcanzan como resultado de esa sensación de estar atrapado (Orford, 1986 citado en Omer, 2004). En el ciclo de violencia filio-parental esto ocurre, por ejemplo, cuando los progenitores tratan de imponer su autoridad mediante la fuerza, o cuando reaccionan a la agresividad y/o demandas del hijo de la misma manera (amenazando, hablando con groserías, gritando y, en algunos casos, utilizando la fuerza física); por tanto, estaríamos frente a la violencia reactiva. Así pues, las dos partes enfrentadas pueden verse atrapadas en una *escalada de violencia*, de ida y vuelta o circular.

A continuación, presentamos el gráfico que hemos confeccionado para resumir todas estas ideas del ciclo de la violencia.

Grafico 2. Representación del ciclo de la violencia filio-parental



Fuente: elaboración propia

En este gráfico se observa el modo en que ambas escaladas (complementaria y recíproca) se retroalimentan mutuamente. Así, cuando la madre y/o el padre ceden y el hijo no reacciona en la dirección que ellos establecen, cada vez se frustran y se enfadan más al comprobar que éste utiliza la revancha y la medición de fuerzas como respuesta. En ese momento, éstos llegan a su límite de paciencia y estallan.

Pero, no podemos obviar que las reacciones de estas madres y padres están condicionadas por el comportamiento abusivo continuado del hijo, una reiteración que mella no sólo el sistema familiar, sino también en su salud mental y calidad de vida, porque el maltrato del que son objeto les hace sentir impotentes, deprimidos, culpable, vencidos, solos, etcétera, lo que sin duda interferirá en su capacidad para enfrentar el problema de modo competente.

A este respecto, los estudios efectuados por Bugental, Blue y Cuzcosa (1989) demuestran que cuanto más impotentes y confusos se sientan los padres, más elevado será el riesgo de que pierdan el control de la situación y sobre ellos mismos. Por consiguiente, cuanto más violentos sean los arrebatos parentales, más violentos serán las conductas del hijo. El resultado es la claudicación de los progenitores para retornar la paz al hogar. De este modo, el círculo de la violencia filio-parental oscila entre ceder y devolver el golpe.

En conclusión, toda estrategia de prevención debe consistir en romper la dinámica coercitiva del ciclo que se establece entre los hijos violentos y sus progenitores.

5.5. LA VIOLENCIA FILIO-PARENTAL: PREVALENCIA E INCIDENCIA

Si realizamos una búsqueda que nos aporte datos referidos a la prevalencia e incidencia de la violencia filio-parental, tanto en el ámbito nacional como en el internacional, el panorama se torna bastante confuso, porque las cifras no son concluyentes y aparece un alto predominio de porcentajes muy dispares; así, en la revisión llevada a cabo por Ulman y Straus (2003) sobre 10 estudios acerca de la prevalencia de la violencia filio-parental, hallaron que las proporciones variaban entre un 96% en el estudio de Sears y colaboradores (1957) y el 7% de los realizados por Brezina (1999), Peek et al. (1985), y por Cornell y Gelles (1982). De forma similar, en la revisión de publicaciones llevada a cabo por Bailín, Tobeña y Sarasa (2007), se pasa del 29% obtenido por Livingston (1985) al 0,6% que estiman Dugas et al. (1985).

Robinson et al. (2004) han revisado diferentes estudios⁸³ que les han llevado a concluir que el 33% de los padres y madres informaron ser maltratados por sus hijos de edades comprendidas entre los 10 y los 23 años. Para los autores, estos datos son inesperados en la medida en que representan

⁸³ Estudios de: Cornell y Gelles, 1982; Habbin y Madden, 1979; Huguley Agnew, 1989, y Paulson, Loombs y Landsverk, 1990.

un importante incremento con respecto a 2001, cuando el porcentaje era del 12,4%.

Dentro de esta realidad, los datos recopilados en nuestra revisión bibliográfica revelan un amplio margen de estimaciones difíciles de comparar. Esta circunstancia puede deberse a diferentes razones. En primer lugar, los estudios utilizan una metodología distinta en la recogida de datos, así como escalas de medida del maltrato filio-parental muy diversas. En segundo lugar, la mayoría de los estudios han sido realizados en la década de los años 80, cuando el maltrato psicológico rara vez estaba incluido en las estimaciones.

Además, y en tercer lugar, la forma más habitual de recoger los datos era por medio de entrevistas y autoinformes, sobre todo en el contexto de la clínica o terapia familiar, con los sesgos que comporta la extracción de los juicios clínicos. Uno de estos sesgos lo constituye *la correlación ilusoria*, o la tendencia a considerar determinados eventos asociados, cuando la realidad es bien diferente (Chapman, 1967). Otro ejemplo de sesgo está representado por lo que denominamos *la falacia de la conjunción*, un efecto consistente en asociar eventos de modo intuitivo, en lugar de orientarse por las leyes de la probabilidad (Tversky y Kahneman, 1974). Un tercer error de juicio clínico es *la tendencia a atribuir relaciones causales a eventos de la historia del paciente*, como traumas vividos en la infancia (Garrido, 2003).

No obstante, y a pesar de lo expuesto, en este apartado intentaremos hacer un esfuerzo que nos permita establecer una estimación lo más certera posible de la presencia del fenómeno en las sociedades occidentales.

5.5.1. Datos de prevalencia e incidencia

Cuando hablamos de prevalencia en este ámbito, nos referimos a la proporción de hijos e hijas, de una población determinada y en un momento temporal concreto, que maltratan a sus progenitores. El resultado se expresa en porcentajes. Por otra parte, el término de incidencia o frecuencia en este ámbito, considera la tasa anual en la que estos hijos agresores cometen delitos contra sus progenitores; se caracteriza por la intensidad o tasa de los actos de violencia

filio-parental en un tiempo dado. Según Blumstein, Cohen y Farrington (1988), la incidencia nos indica qué número de delitos que comete un delincuente activo en una unidad de tiempo.

Una vez establecida esta diferencia conceptual, pasamos a mostrar las cifras que aparecen en diferentes estudios sobre la violencia filio-parental

- Uno de los primeros datos que encontramos en nuestra revisión es el ofrecido por Sears, Maccoby y Levin en 1957, donde se establece que un 17% de hijos agreden a sus progenitores (citado en Livingston, 1985),

- Entre el 5 y el 10% de los adolescentes de EE.UU. golpea a sus padres anualmente (Agnew y Huguley, 1989; Brezina, 1999; Cornell y Gelles, 1982).

- Pelletier y Coutu (1992); Livingston (1986) y Peek, et al. (1985) encontraron que entre el 7 y el 18% de los hijos maltrataban a sus padres cuando pertenecían a las familias con dos progenitores, cifra que aumentaba al 29% cuando se trataba de familias monoparentales, donde la madre era la cabeza de familia.

- Straus, Gelles y Steinmetz (1980) estiman que uno de cada cinco niños golpea a sus padres cada año, y uno de cada diez usa un tipo de violencia que implica un alto riesgo de herir físicamente a los padres (citado en Evans y Warren-Sohlbert, 1988). En la revisión realizada por Bailín et al., (2007) indican que Straus et al. (1980) establecen en el 18% el porcentaje de hijos que cometen actos violentos contra sus progenitores.

- Browne y Hamilton (1998) calculan que un 14'5% de los hijos agreden a sus ascendientes.

- Pagan, Larocue, Vitaro y Tremblay (2003) observaron que un 13% de los hijos adolescentes incluidos en su estudio habían agredido físicamente a sus progenitores en los últimos seis meses (en la casi totalidad de las veces a su madre).

- Las investigaciones canadienses estiman que uno de cada diez progenitores son agredidos por sus hijos. Por ejemplo, Cottrell y Monk (2004),

Pelletier et al., (1999), entre otros, cifran entre un 9 y un 10% a los padres y madres canadienses que han sido agredidos en algún momento por sus hijos⁸⁴. Sin embargo, Romero, Melero, Cánovas y Antolín (2007), señalan que el gobierno canadiense, a través del *National Clearinghouse on Family Violence*, establece que el 14% de los progenitores de Canadá se declaran objeto de abuso por parte de sus hijos.

- Langhinrichsen-Rohling y Neidig (1995) encontraron un porcentaje del 30,8% de hijos agresores entre la población de jóvenes de alto riesgo.

- Los datos recogidos en una comisaría de policía en los suburbios del oeste de Sidney informaron que, los menores que maltrataban a sus padres y madres representaban entre el 4 y el 25% del número total de incidentes de la violencia en el hogar (dato recogido por contacto de Bobic (2002) con el responsable policial de dicha zona de Sidney)

- Paulson et al. (1990) establecen que el 13,7% de los hijos entrevistados confiesan haber agredido físicamente a sus progenitores en los últimos cinco años.

- En Japón, Honjo y Wakabayashi (1988) determinan un porcentaje de 3,4% de niños y adolescentes que cometen actos violentos contra algún miembro de la familia. Del mismo modo, Laurent y Derry (1999) hallaron un 3,4% en una muestra en una clínica francesa.

En España los datos también son escasos, inconsistentes y la mayoría proceden del ámbito de la Justicia Juvenil, con escaso acceso para los investigadores. Por ejemplo, sólo sabemos que este tipo de maltrato representa el 3% de los casos de la Fiscalía de Menores de Zaragoza (Chinchilla et al., 2005), y que en otras Fiscalías de España, según Bailín et al., (2007:138), *“existe un incremento de este tipo de delito, pero no aportan cifras los estamento*

⁸⁴ En este porcentaje establecen los siguientes tipos de violencia física: mordiscos principalmente, patadas, empujones, heridas como cortes, huesos rotos y uso de armas.

oficiales (ni los autores que en primer momento trataron el tema en nuestro país como Garrido, 2005; Pérez, 2001; Urra, 2006)⁸⁵.

Por su parte, Rechea, Fernández y Cuervo (2008) aportan los siguientes datos de denuncias interpuestas por ascendientes agredidos en Castilla-La Mancha:

Tabla 2. Evolución del número de casos de violencia filio-parental

Año	N	%	% acumulado
2001	15	7,7	7,7
2002	31	16,0	23,7
2003	31	16,5	40,2
2004	28	14,4	54,6
2005	38	19,6	74,2
2006	48	24,7	99,0
No consta	2	1,0	100,0
Total	194	100,0	

Fuente: Rechea, Fernández y Cuervo (2008:24)

La tabla muestra que existe una clara tendencia al alza hasta 2006, de 15 casos a 48 en apenas cinco años, precisamente cuando este fenómeno empezó a adquirir notoriedad en los medios de comunicación y en la sociedad.

Por su parte, Pérez y Pereira (2006), fijan la prevalencia de la violencia filio-parental en un 10%. Además, añaden otras cifras extraídas de los datos que arrojó una encuesta del Instituto de la Mujer en 1997, realizada a 80.000 españoles que reconocían ser maltratados por sus hijos. Lo que no determinan estos autores es si este dato se refiere a hijos exclusivamente menores de edad o de todas las edades. Asimismo, Pérez y Pereira (2006) ofrecen las siguientes cifras:

⁸⁵ Sin embargo, estas publicaciones dieron constancia de la existencia del fenómeno, apoyaron e invitaron a que deberían desarrollarse estudios científicos sobre esta realidad.

Tabla 3. Incremento de denuncias por violencia filio-parental.

Comunidad autónoma	Periodo considerado	Crecimiento
Cataluña	2000-2004	por 8
C. Valenciana: - Valencia - Alicante	2000-2004 2003-2005	por 14 por 3
País Vasco	2002-2003	por 3
La Rioja	2005	30% de las denuncias

Fuente: Pérez y Pereira (2006:4)

Por otra parte, la Fiscalía General del Estado cifró en 5.500 las denuncias de progenitores a hijos en el año 2005 en toda España (60% interpuestas por mujeres y 40% interpuestas por hombres). El informe de 2009 señala a este respecto que la violencia doméstica y de género ha dado lugar en 2008 a la apertura de 4.211 procedimientos, frente a las 2.683 causas de 2007, lo que refleja el incremento notable en este ámbito de la criminalidad, *que especialmente se produce en las relaciones de los hijos con sus progenitores.*

El estudio efectuado por Romero et al. (2007) en las cuatro provincias de Cataluña arroja los siguientes resultados.

Tabla 4. Denuncias interpuestas por violencia filio-parental

Año	2001	2002	2003	2004
Denuncias	23	43	63	178
Por abuso psicológico	3	6	4	95
Por violencia física	20	37	59	83

Fuente: a partir de Romero et al. (2007)

Por otra parte, dentro del Programa DAPHNE, en el proyecto de Violencia Intrafamiliar, la Asociación Altea-España (2008), presenta una prevalencia media cercana al 10% de individuos de entre 3 y 17 años, con un 3% de adolescentes que incurren en la violencia física.

El estudio llevado a cabo en Castilla-La Mancha por Rechea y Cuervo (2009) establece que en 2001 las denuncias interpuestas eran 15 llegando hasta 40 en el año 2006.

Sin embargo, la investigación realizada por Ibabe (2007) en el País Vasco, no refleja la prevalencia aunque si nos aporta alguna información que nos puede hacer reflexionar acerca de la “cifra negra” de este fenómeno. Así pues, cuando esta autora pidió a 60 profesionales que indicasen si directamente habían tenido conocimiento de algún caso de madre y/o padre maltratados por sus hijos, observó que el 33,9% de psicólogos, el 28,8% de pediatras, el 15,3% de pedagogos, el 13,6 de educadores, el 5% de profesores, el 1,7% de psiquiatras y el 1,7% de trabajadores sociales, sí tuvieron conocimiento.

A modo de reflexión, queremos añadir los conceptos de “cifra negra o punta del iceberg”. Como ejemplo nos remitiremos de nuevo a Ibabe (2007:11) quien preguntó a los diferentes profesionales que habían tenido conocimiento de este tipo de violencia filial, cuántos casos habían denunciado, concluyendo que “el 53,4% respondió que ninguno o menos del 25% de los casos habían sido denunciados, un porcentaje muy alto que corrobora la idea del desconocimiento de los porcentajes reales de casos de violencia filio-parental”. Además, hay que tener en cuenta que el 68,3% de dichos profesionales respondió haber conocido algún caso de este tipo de violencia intrafamiliar pero que no había informado judicialmente de ella, sin olvidar que el 66,6% de los encuestados trabajaban en el ámbito de la Salud (Centros de Salud o Centros de Salud Mental).

5.5.2. Baremos Estadísticos Sesgados.

Como hemos podido comprobar en la revisión hecha sobre la prevalencia e incidencia, no podemos concluir con firmeza cifras exactas, porque los diferentes diseños metodológicos empleados nos lo impiden. Pero, ¿qué puede estar explicando dichas diferencias? A continuación presentamos algunas de las razones que pensamos contribuyen a este hecho.

1. Respecto a la definición de los ataques parentales, la mayoría de los estudios como los de Peek et al. (1985), Paulson et al. (1990) o Pagani, Larocque,

Vitaro y Tremblay, (2003), tienen en cuenta los ataques físicos cometidos por los hijos sin establecer intensidad. Otros, como Agnew y Huguley (1989) diferencian entre ataques físicos leves y severos, y su estimación se refiere sólo a éstos últimos. Incluso, Cornell y Gelles (1982) determinan, de alguna manera, que los actos físicamente agresivos de los niños pequeños no deben considerarse violencia porque la probabilidad de herir es muy baja⁸⁶; esa pudo ser la razón por la que estos autores excluyeron a los niños menores de 10 años de su investigación⁸⁷. Por otra parte, son pocos los estudios que además de analizar la violencia física incluyan la emocional o psicológica (Dugas, et al., 1985; Cottrell y Monk, 2004; Eckstein, 2008).

2.- El tamaño de la muestra y su naturaleza también marcan una importante diferencia entre unos estudios y otros como refieren Cottrell y Monk (2004). Así, por ejemplo, en Straus et al. (1980) la muestra es de 2143 familias representativas de la población estadounidense y con ambos progenitores; mientras que en otros estudios, por ejemplo, como los de Dugas et al., (1985) y Laurent y Derry (1999), aunque la muestra también es amplia en ambos casos, es de naturaleza clínica, sin que intervengan ambos progenitores en todos los casos. Las muestras españolas revisadas en este trabajo no pertenecen al ámbito terapéutico o clínico.

Asimismo, algunos trabajos revisados proceden de una muestra clínica con sólo seis sujetos (por ejemplo, Jackson, 2003), otros estudios no excedían de unas decenas de casos (Cottrell y Monk, 2004; Evans y Warren-Sohlberg, 1988; Habbin y Madden, 1979), otros con cientos de participantes (Cornell y Gelles, 1982; Charles, 1986) o miles de casos (Agnew y Huguley, 1989; Straus y Stewart, 1999).

3. Más allá de la muestra utilizada, muchos de estos estudio están limitados por los datos de la encuestas cualitativas retrospectivas (Gallagher, 2004 a, b). A lo que se añade, según Walsh y Krienert (2007), que debido al

⁸⁶ Sin embargo, pensamos que un niño que da una patada o un mordisco a su padre tiene la intención de causarle daño o dolor, hecho que debe ser tenido en cuenta, más allá de la falta de herida.

⁸⁷ No obstante, la herida física no es un elemento necesario del comportamiento para que se clasifique como violencia. Por ejemplo, en la violencia hacia la pareja, un bofetón del hombre rara vez causa heridas, y eso no significa ausencia de violencia física, al menos, en este tipo de delito.

potencial de variaciones extremas entre muestras clínicas pequeñas y la resultante falta de generalización de las conclusiones, muchos de los resultados encontrados en estos trabajos sobre características como edad de la víctima/agresor, sexo, raza, relación, uso de armas, severidad del ataque y abuso de sustancias, no son concluyentes en el mejor de los casos, dudosos en el peor e innegablemente contradictorios en todos.

4. Algunos estudios analizan familias con dos progenitores o intactas, como ocurre en el de Cornell y Gelles (1982); sin embargo, en otros se centra el objetivo de la investigación en familias monoparentales donde la madre es la progenitora única (Edenborough, Jackson, Mannix y Wilkes, 2008; Livingston, 1984; Pagani et al. 2003;) o las excluyen de su estudio (Ulman y Straus, 2003). Otros descartan a los padres de la población de víctimas (por ejemplo, entre otros muchos, el de McCloskey y Lichter, 2003; Pagani et al., 2004; Stewart, Burns y Leonard, 2007) porque se centraron sólo en la diada madre-hijo.

Por tanto, como advierten Walsh y Krienert (2007), los estudios existentes han perdido importantes segmentos de la población de riesgo al no distinguir a los padres/madres no biológicos o, incluso, a excluirlos por completo; y en otros estudios ni siquiera a los padres biológicos.

5.- Otro elemento que puede marcar las diferencias en los porcentajes de prevalencia de los niños y adolescentes bajo estudio es la edad. Por ejemplo, en la muestra que utilizan Straus et al. (1980) el rango de edad va de 3 a 17 años; en la utilizada por Cornell y Gelles (1982) va de 10 a 17 años; en Dugas et al. (1985) de 8 a 19 años, etcétera. Lo que sí podemos determinar es que, mayoritariamente, el rango de edad estaría entre los 9 y 19 años, pero no podemos olvidar que la mayoría de la muestra utilizada viene del ámbito clínico, mientras que en las muestras de los estudios revisados en España, casi en su totalidad, tienen entre 14 y 18 años, porque proceden principalmente del ámbito judicial.

Por su parte, Ulman y Straus (2003) indican que los diez estudios que han revisado abarcan un amplio rango de edad (desde 3 a 17 años) aunque, en conjunto estos estudios muestran un descenso en la violencia filio-parental a

mayor edad del agresor; sin embargo, ninguno da información sobre la tasa de prevalencia por edades. Además, Walsh y Krienert (2007) señalan que algunos estudios considerados relevantes han sido demasiado restrictivos con los parámetros de edad de los agresores, al incluir sólo a los hijos mayores (Brezina, 1999; Peek et al. 1985), o en el otro extremo, sólo a los niños agresores que asistían a la guardería y a preescolar (Nock y Kazdin, 2002; Pagani et al., 2004).

6.- En referencia a la recogida de datos que pueden incidir en los porcentajes de prevalencia encontramos estudios como los de Agnew y Huguley (1989), Brezina (1999), Cornell y Gelles (1982) y Peek et al. (1985), que los extrajeron de encuestas longitudinales confeccionadas y recopiladas durante las décadas de los años 60 y 70. En esa época no era habitual que se hiciera referencia a malos tratos emocionales o psicológicos. Otros autores recopilaron los datos a través de distintos tipo de entrevistas o cuestionarios que partían de paradigmas o teorías diferentes, como los realizados por Livingston (1985), Paulson et al. (1990) o Browne y Hamilton (1998).

7.- Por último, nos hemos referido a muchas y variadas investigaciones que se basaron en el análisis de expedientes de diferentes ámbitos como el judicial, clínico o en la revisión de casos particulares (Charles, 1986; Evans y Warren-Sohlberg, 1998; Laurent; 1997; Laurent y Derry, 1999; Price, 1996), entre otros. Por otra parte, algunas de estas entrevistas tenían como objeto a los progenitores agredidos (Cornell y Gelles, 1982), en otras, a los hijos agresores como en el estudio de Peek et al. (1985), o a víctimas y a agresores a la vez como en Omer (2004) y Price (1996).

5.6. CONCLUSIONES

Según el Ministerio de Interior español entre el año 2002 y el 2007 el número de denuncias interpuestas por madres víctimas de los maltratos de sus hijos e hijas se ha incrementado en 1.678 casos; mientras que cuando son los padres las víctimas, el número de denuncias se ha mantenido constante. El total

de casos denunciados por los maltratos recibidos por sus hijos e hijas a madres y padres es de 7.611 en 2007.

Es un hecho que existen pocos estudios sobre este fenómeno de violencia intrafamiliar porque no ha recibido la misma atención que otros (violencia contra los hijos o en la pareja, por ejemplo), a pesar que aparece el término de “*síndrome de padres maltratados*” en 1979 por un estudio llevado a cabo por Habbin y Madden. Debemos establecer que, cuando hablamos de violencia filio-parental, a ascendientes o de progenitores maltratados, nos referimos a un tipo de violencia donde el hijo y/o hija actúa intencional y conscientemente con el deseo de causar daño, prejuicio y sufrimiento a sus madres y/o padres.

Los hijos e hijas maltratadores utilizan la violencia psicológica (también llamada emocional), física y económica para causar daño y obtener lo que desean, siendo la psicológica la que siempre aparece en todas sus variantes de tipos de maltrato, y puede ser la antesala de la violencia física.

Por otra parte, como cualquier tipo de violencia interpersonal en el ámbito familiar, se establece un ciclo de violencia donde el agresor y la víctima se retroalimentan mutuamente generándose, en este caso concreto, una dinámica coercitiva que oscila entre ceder y devolver el golpe. De este modo, la relación parento-filial se ve atrapada en un proceso de acción-reacción, donde la sumisión parental usada para lograr una pacificación en el clima familiar, provoca un incremento en las exigencias por parte del hijo, en contra de lo esperado por las víctimas.

Otro aspecto del fenómeno de la violencia filio-parental analizado es su incidencia y prevalencia, determinando que en nuestra revisión de diferentes estudios, las cifras no son concluyentes, apareciendo un alto predominio de porcentajes dispares. Por ejemplo, encontramos proporciones que varían entre el 29% en el estudio de Peek et al., (1985) y el 3,4 de Laurent y Derry (1999). Las explicaciones a estas diferencias porcentuales pueden ser debidas a diversas circunstancias como: el tipo y tamaño de muestra utilizada, el ámbito de donde se extrae la muestra (clínica privada, justicia, servicios sociales, etcétera), el tipo de violencia analizada, el que se incluyan como víctima a uno o ambos progenitores o el rango de edad de los agresores bajo estudio, principalmente.

VI. VIOLENCIA FILIO-PARENTAL: MODELOS EXPLICATIVOS

Tradicionalmente, el estudio científico de la violencia dentro del contexto familiar había recibido una escasa atención por parte de los diferentes operadores sociales encargados de su prevención, ya que frecuentemente fue encubierta por las víctimas y desmentida por los agresores.

Además, en palabras de Garrido et al. (2006:640): “No fue hasta finales del siglo XIX cuando comenzó el estudio científico del maltrato en las familias debido a la escasa formación de los profesionales relacionados con el estudio y atención familiar”. Sin embargo, debemos remontarnos a los años 60 del siglo pasado para descubrir el primero de los estudios con una metodología seria y un interés social relevante sobre violencia familiar: “el síndrome del niño golpeado”.

Además, durante muchas décadas se mantuvo la creencia de que la familia era un lugar seguro; se pensaba que sí era posible el maltrato en su seno, pero éste sólo ocurría en familias disfuncionales, cuyos miembros padecían alguna psicopatología grave o problemas de desadaptación. Idea que no fue puesta en tela de juicio hasta mediados del siglo XX. De este modo, en 1970 podemos encontrar serios intentos (investigaciones y teorías) que desenmascararon abiertamente la violencia intrafamiliar.

En cualquier caso, ha sido muy recientemente cuando la evaluación sistemática del fenómeno de la violencia familiar ha adquirido una gran relevancia social (Alba, 2003; Echeburúa y Corral, 1998; Garrido et al., 2006, Giddens, 1993). En este sentido, Alba (2003) indica que en la década de los 80 marca el inicio de los primeros informes sobre violencia del hombre contra la mujer (Schechter, 1982), y algo más tarde comienzan a publicarse estudios sobre el maltrato a los ancianos (Conner, 1992).

De este modo, el interés teórico en esta área se produce, por una parte, por la alta incidencia y conocimiento social de los diferentes tipos de violencia intrafamiliar y, en segundo lugar, por la gravedad y las consecuencias de los

diversos tipos de maltrato que reciben las víctimas, principalmente los más vulnerables y dependientes (niños, ancianos y mujeres). Sin embargo, en el caso de la violencia filio-parental esta idea se invierte, es el miembro dependiente de la familia quien ejerce violencia.

De hecho, el hogar puede ser el escenario donde se produce más violencia en nuestra sociedad a lo largo del ciclo vital, tal y como han demostrado diversas investigaciones (Gelles y Strauss, 1979 y 1988; Giddens, 1993; Hampton, Gullotta, Adams y Weissberg, 1993).

En un mismo sentido se pronunciaron Gelles y Cornell (1985:12), cuando señalaron que “es más probable que una persona sea asesinada, atacada físicamente, golpeada, abofeteada o azotada en su propio hogar, por otro miembro de la familia, que en cualquier otro lugar o por cualquier otra persona en nuestra sociedad”. Éste es un presupuesto que también comparte Giddens (1993) cuando indica que la familia es el lugar más peligroso en la sociedad moderna. Para este sociólogo, una persona de cualquier edad o sexo tiene mucha más probabilidad de ser objeto de un ataque físico en el hogar que en una calle por la noche, llegando a afirmar que una de cada cuatro muertes en el Reino Unido se comete por un miembro de la familia contra otro.

En este capítulo exponemos las tres únicas teorías explicativas de la violencia filio-parental que han sido relatadas en la literatura actual. Nuestro objetivo es conseguir establecer comparaciones entre las escasas aportaciones de los autores, con el objetivo de abrir nuevas vías de investigación que nos faciliten un modelo explicativo integrador. Creemos que de este modo podremos construir un punto de partida válido hacia una comprensión más profunda del fenómeno que nos ocupa.

6.1. MODELOS EXPLICATIVOS DE LA VIOLENCIA FILIO-PARENTAL

Entre las escasas teorías de violencia familiar propuestas para explicar el fenómeno de violencia filio-parental, destacamos la propuesta de Agnew y Huguley (1989). Estos autores sugieren un marco integrado para la explicación de las agresiones a los progenitores a partir de elementos recogidos en otras teorías: el control social, asociación diferencial y teoría del estrés. En esta misma línea, Rybski (1998) mantiene que las teorías del aprendizaje social, los sistemas familiares y del estrés, proporcionan las explicaciones más apropiadas para el fenómeno del maltrato filio-parental en la medida en que todas ellas admiten la posibilidad de que los jóvenes puedan ejercer la violencia contra los miembros de su familia.

Por su parte, Duffy y Momirov (1997) advierten de la necesidad de introducir en la explicación de este fenómeno dos modelos: la teoría de intercambio y la del apego, porque en las familias donde aparece la violencia filio-parental existe un vínculo progenitor/hijo debilitado.

Por último, Ulman y Straus (2003), mantienen que la violencia filio-parental debe explicarse desde la teoría de la coerción recíproca, explicación que también propone Omer, 2004, del aprendizaje social y la teoría feminista. Esta última también propuesta por Cottrell y Monk (2004) pero dentro del marco de un modelo ecológico.

Así pues, en este apartado presentamos las tres únicas explicaciones desarrolladas para interpretar el fenómeno de la violencia de los hijos contra sus ascendientes. Nos referimos a la Teoría Ecológica Anidada de Cottrell y Monk (2004), que basa su explicación en la interacción que se establece entre diferentes contextos; el Síndrome del Emperador, a partir del cual Garrido (2005) destaca las características del temperamento o una posible psicopatía de estos hijos, que aporte otra explicación a este fenómeno; y la Teoría del Aprendizaje Social⁸⁸ destacando la función del modelado en el aprendizaje de la conducta violenta de hijos hacia sus madres y padres.

⁸⁸ Los siguientes estudios proponen a la Teoría del Aprendizaje Social como marco explicativo de la violencia filio-parental: Brezina, 1999; Eckstein, 2004; Edenborough et al., 2008; Gallagher, 2004; Gelles y Strauss,

6.1.1. Modelo Ecológico Anidado

En la búsqueda de teorías o modelos que puedan facilitarnos una explicación del fenómeno de la violencia filio-parental, el modelo ecológico propuesto por Belsky (1980) y Dutton (1985) (también denominado *modelo ecológico anidado*) ofrece una perspectiva global desde la cual entender los múltiples factores involucrados en el maltrato a ascendientes. Estos autores elaboran un modelo holístico donde interactúan cuatro niveles de influencia: microsistema, mesosistema, ecosistema, macrosistema y factores ontogenéticos. Por esta razón, lo denominan modelo ecológico, ya que las conductas violentas son el resultado de diversas influencias exógenas y endógenas que recibe o transmite el sujeto y la familia.

A partir del modelo de Belsky, los canadienses Cottrell y Monk (2004) realizan una adaptación que les permitirá explicar la violencia filio-parental. En este nuevo modelo, el macrosistema incluye diversos valores culturales y sistemas de creencias que aprueban, influyen y legitiman el uso de la violencia contra los demás. Aquí también aparecen los medios de comunicación, puesto que exponen constantemente imágenes que promueven la violencia como un valor importante en las relaciones interpersonales basadas en el poder.

En segundo lugar, cuando Cottrell y Monk (2004) relacionan el ecosistema con la violencia filio-parental, quieren significar que existen estructuras sociales que influyen tanto en el funcionamiento familiar como individual, que facilitan la creación de un entorno más violento. Para justificar su afirmación señalan los siguientes ejemplos: estrés por el poder adquisitivo (financiero) y personal, aislamiento social, influencia social negativa y falta de apoyo tanto por parte de la comunidad como desde instancias oficiales, a individuos y a familias.

En tercer lugar, estos mismos autores también se preguntan qué tipo de patrones de interacción familiar contribuyen a la violencia de los hijos hacia sus ascendientes dentro de un microsistema establecido, a lo que responden

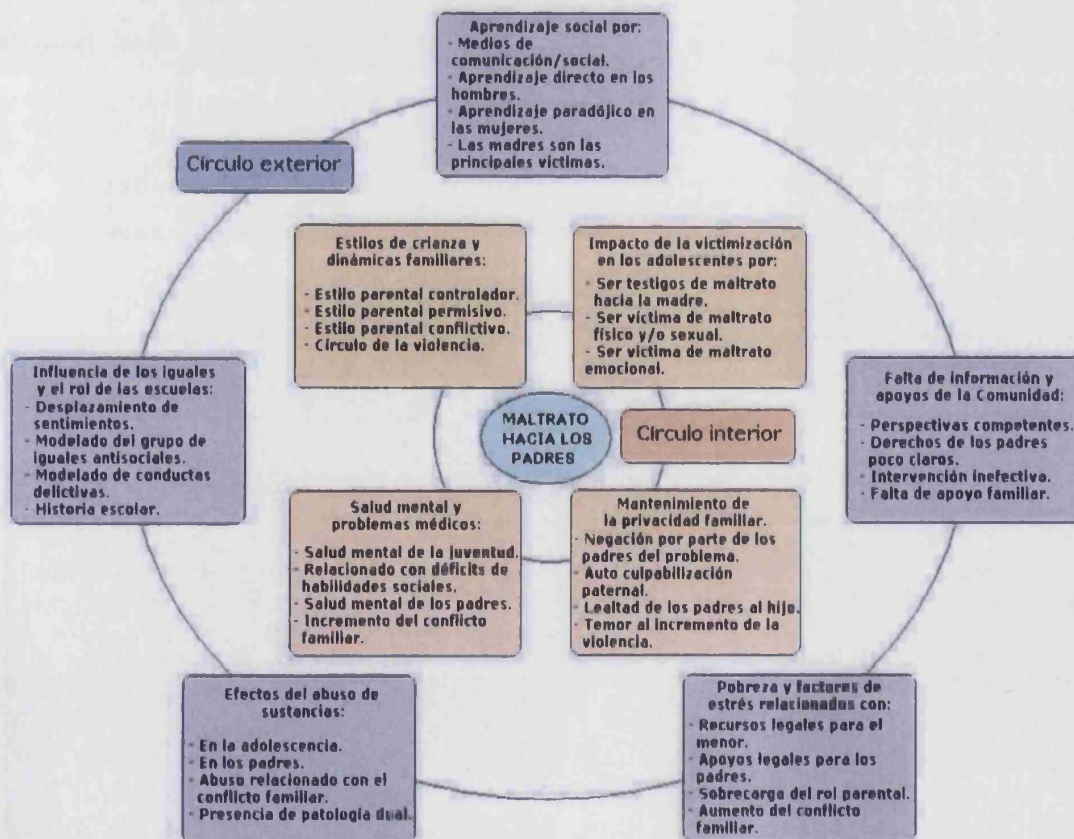
1988; Ibabe et al., 2007; Jackson y Mannix, 2004; McCloskey y Lichter, 2003; Omer, 2004; Peek et al., 1985; Rechea y Cuervo, 2009; Robinson et al., 2004; Romero et al. 2007; Sempere et al., 2007; Stewart et al., 2007; Ulman y Straus, 2003.

básicamente con tres factores: la dinámica de poder desigual, estilos de comunicación negativos y destrezas de resolución de conflictos limitadas.

Por último, queremos resaltar algunos factores ontogenéticos de este modelo que se consideran relevantes para el desarrollo de conductas violentas como son: habilidades comunicativas deficientes, un bajo o insuficiente desarrollo emocional y cognitivo (inteligencia impersonal o académica), estilo de apego del hijo con sus progenitores, experiencias personales y componentes genéticos como el temperamento.

Cottrell y Monk (2004) presentan el siguiente gráfico para mostrar la interacción existente entre estos cuatro niveles.

Gráfico 3. Círculos de influencia



Fuente: adaptado de Cottrell y Monk (2004:1091)

Este gráfico muestra que cuando los cuatro niveles primarios de influencia se aplican de manera integrada y flexible, podemos entender mejor las dinámicas individuales, interpersonales y sociales que implica la violencia filio-parental. Así, basándose en las investigaciones de la experiencia clínica disponible sobre hijos maltratadores, el modelo ecológico *anidado* propuesto por Cottrell y Monk (2004) señala que, en aquellos casos en que los jóvenes agreden a sus madres y padres, aparecen una serie de factores predictores de la violencia: a) la desigualdad de género y la violencia en los medios de comunicación (macrosistema); b) la pobreza, el estrés familiar, la influencia negativa de los iguales y el escaso apoyo social (ecosistema); c) las pautas de crianza negativas/ineficaces, el conflicto parental y la minimización de los problemas familiares (microsistema); d) factores personales de los jóvenes tales como el débil apego a los padres, los asuntos de salud mental, el abuso del alcohol y/o de drogas y las experiencias de victimización en edad temprana (factores ontogenéticos).

Cuadro 9. Modelo Ecológico Anidado para Padres Maltratados

Nivel de Análisis	Resultados de la Investigación
Macrosistema (creencias culturales)	Modelado de los medios de comunicación sobre el poder del hombre; procesos de modelado directo para los chicos; procesos de modelado paradójico para las chicas; madres como víctimas primarias.
Ecosistema (factores sociales)	Pobreza y estresores relacionados; aislamiento familiar; modelado de delincuencia; ausencia de apoyos comunitarios; intervenciones profesionales inadecuadas.
Microsistema (dinámica familiar)	Dinámicas de poder (control, permisividad, estilos parentales conflictivos); reforzamiento (negación, lealtad, vergüenza); trastornos de salud mental en los padres.
Ontogenéticos (factores del joven)	Historia de abuso; modelado en violencia; apego parental limitado; dificultades de salud mental; abuso de sustancias; historia de problemas escolares.

Fuente: a partir de Cottrell y Monk (2004:1092)

En este cuadro, los autores indican que en algunas situaciones puede presentarse toda la dinámica expuesta anteriormente. Sin embargo, los factores aislados (ser testigo de abusos, problemas de salud mental) también pueden ejercer una influencia especialmente fuerte en el comportamiento agresivo del hijo.

En general, este modelo teórico asume que, por una parte, es más probable que el maltrato filio-parental ocurra cuando se dan múltiples factores y, por otra, que existe una mayor influencia del nivel más amplio (macrosistema), porque influye en los otros niveles de forma constante.

Asimismo, este modelo ecológico también destaca la importancia de los valores culturales y de los sistemas de creencias en el comportamiento violento, los cuales han sido enfocados de manera inadecuada en la bibliografía actual sobre el maltrato dentro de la familia.

Además, este enfoque apoya el consenso que surgió a finales de la década de 1970 entre los investigadores de la violencia familiar sobre la necesidad de proponer teorías de factores múltiples más complejas, que tuvieran en cuenta las características psicológicas del agresor violento y del contexto interpersonal en el que tuvo lugar la violencia (Dutton, 1995).

Aunque compartimos con Cottrell y Monk (2004) la idea de que la teoría ecológica anidada proporciona un contexto valioso para entender la violencia familiar, también debemos reconocer algunas de sus limitaciones a la hora de explicar la violencia filio-parental por varias razones.

En primer lugar, encontramos que las influencias del macrosistema (valores culturales y creencias) son difíciles de medir, un hecho que hará más probable que el impacto total de estos factores siga estando poco claro. En segundo lugar, el énfasis ecológico en los niveles múltiples de influencia puede pasar por alto la dinámica interpersonal y rasgos de personalidad detallada que otras teorías pueden proporcionar (sistemas familiares, aprendizaje social, control social/de intercambio, temperamento, impulsividad, emocionalidad positiva/negativa, etcétera). Por último, la teoría ecológica anidada tiene un diseño tan amplio que sería difícil de llevar a cabo un estudio que midiese de

forma adecuada su premisa teórica. A pesar de ello, este marco puede ser una referencia a tener en cuenta para la comprensión del maltrato filio-parental.

6.1.2. El Síndrome del Emperador

Con el término “Síndrome del Emperador”, Garrido (2005) se refiere a un grupo de hijos que presentan un conjunto de carencias cognitivas y temperamentales bien definidas. En concreto, destaca la ausencia de conciencia, la falta de sentimientos de vinculación moral con sus padres, con personas o instituciones, aunque en ocasiones pueden establecer lazos de amistad por conveniencia. Excluye de este síndrome a los niños que han vivido episodios de violencia doméstica, los que sufren esquizofrenia y trastornos derivados del uso de drogas. Es decir, la violencia hacia los ascendientes exige que el niño no haya desarrollado la conciencia (principios morales que incluyen el sentimiento de culpa), como consecuencia de una empatía muy limitada y unas creencias distorsionadas (o desadaptadas) acerca de la relación filio-parental.

Esto ocurre, según Garrido (2006), porque son niños que genéticamente tienen mayor dificultad para percibir las emociones morales. El genotipo interacciona con el ambiente, pero en algunos casos su peso predomina, incluso puede suceder que no se logre controlar o neutralizar por el ambiente. Así, este modelo explicativo otorga gran importancia a la genética de algunos hijos, en la medida en que ésta se manifiesta en forma de un temperamento difícil, que convierte la tarea de crianza en una labor muy dificultosa y compleja, impidiendo una adecuada socialización de los hijos. Por eso, Garrido (2005) indica que los progenitores de niños que presentan el Síndrome del Emperador no necesariamente pueden ser considerados negligentes o incompetentes.

En definitiva, Garrido (2004, 2007, 2008), afirma que los chicos que presentan el síndrome del emperador, muestran rasgos de personalidad del núcleo duro de la psicopatía (manipulación, baja empatía, dureza emocional y falta de sentimiento de culpa). Estas características, junto a escasas o deficientes habilidades educativas parentales, incrementan la probabilidad de que aparezca el comportamiento violento en los hijos contra sus ascendientes.

De este modo, el modelo propuesto por Garrido muestra la relevancia que puede tener el constructo de la psicopatía cuando tratamos con hijos maltratadores. Ahora bien, el autor no determina que los hijos violentos sean necesariamente jóvenes con psicopatía en todos los casos. En su expresión más plena, el síndrome del emperador se ajusta a un niño o adolescente con una personalidad psicopática desarrollada. Aunque la estimación de Garrido (2008) es que la mayoría de estos jóvenes no poseen un cuadro de psicopatía completo, sí presentan algunos rasgos esenciales, como un profundo egocentrismo, falta de empatía y ausencia de remordimientos de culpa.

Por otra parte, el autor, en un deseo por establecer un amplio espectro etiológico de la violencia filio-parental, también esgrime una serie de razones ajenas a las variables psicológicas señaladas anteriormente. Así, Garrido (2007) destaca algunos factores que pueden contribuir a la violencia de los hijos contra los ascendientes, comunes a otros tipos de violencia juvenil. Por ejemplo, indica la importancia de haber sido objeto de malos tratos por parte de los padres en sus variantes (por omisión y comisión) o el hecho de haber sido testigo de violencia doméstica en sus hogares.

De este modo, se acerca a una explicación multifactorial de la violencia, donde el aprendizaje social puede ejercer un papel muy importante en el comportamiento de los hijos maltratadores, y que pasamos a exponer en el siguiente apartado.

6.1.3. La Teoría del Aprendizaje Social

Esta teoría explica la violencia familiar centrando su atención en el modo violento en que los progenitores se relacionan entre sí o con hijos (Bandura, 1987a, 1987b; Bandura y Ribes, 1975; Bandura y Walters, 1983). Así, este enfoque rechaza abiertamente la concepción innata de la agresividad humana, trasladando el origen de la violencia al aprendizaje por modelado que se produce en el entorno social.

Este paradigma del aprendizaje humano se propone como un modelo explicativo válido por algunos autores, en la medida en que los hijos pueden

estar expuestos a prácticas parentales violentas, incluso a un modelado materno y/o paterno incompetente de resolución de problemas (Cottrell y Monk, 2004; Ulman y Straus, 2003; Patterson, 1995; Rechea, Fernández y Cuervo, 2008). Estas experiencias de aprendizaje conducirían a los jóvenes a convertirse en probables adultos violentos con sus hijos, con sus parejas, pero también con sus progenitores en su etapa adolescente, sobre todo con la madre (Price, 1996).

Por esta razón, numerosos autores se han apoyado en esta perspectiva del aprendizaje vicario (Edenborough, Jackson, Mannix, y Wilkes, 2008; Ibabe et al., 2007; Jackson y Mannix, 2004), a partir de reformulaciones teóricas diversas en un intento de explicar la violencia filio-parental, porque se trata de un modelo que ofrece una valiosa aportación en cuanto a factores asociados con la conducta antisocial en los jóvenes (Farrington y Welsh, 2007).

A continuación realizamos una revisión de algunas de las teorías del aprendizaje social más relevantes para estudiar el fenómeno de la violencia filial, aportando investigaciones sobre este fenómeno y dentro de este modelo explicativo.

6.1.3.1. Teoría Intergeneracional de la Violencia

Esta teoría señala que la violencia ejercida sobre los niños, ya sea directamente sobre éstos, o bien como espectadores de la violencia entre su padre y su madre, pueden convertirse en individuos violentos en su etapa adulta (Patterson, 1986; Serrano, 1996); de este modo, se produce un ciclo repetitivo de transmisión intergeneracional de comportamientos violentos a través de las pautas de crianza, así como por observación o modelado (Gelles y Strauss, 1988; Walters, Parke y Cane, 1965; Widow, 1992).

En conclusión, muchas víctimas o testigos de violencia familiar en la infancia son o se convertirán en personas violentas con los demás, sobre todo con los miembros de su familia, tal y como sucede en la violencia filio-parental (Gelles y Strauss, 1988; Widow, 1992). En esta dirección se pronuncian Ibabe, Juregizar y Díaz (2007) cuando afirman que en el ciclo de la violencia filio-parental existe una bidireccionalidad en el aprendizaje de relaciones basadas en la violencia, por haber experimentado u observado directamente, durante la

infancia, interiorizándose que es la única forma, o la más efectiva, de afrontar los conflictos, seas tanto agresor como víctima.

Asimismo, los teóricos mantienen que el aprendizaje de la violencia puede surgir mediante los mecanismos de modelado y mantenerse por refuerzos. Por esta razón, la violencia en la familia, en ocasiones, suele ser una respuesta aprendida para hacer frente a los sentimientos de frustración o afrontamiento ante situaciones de estrés desarrollados en su seno. Así, en un estudio pionero sobre adolescentes detenidos por agresión fuera de casa, se concluyó que el arresto venía precedido de un largo historial de violencia contra los hermanos y contra los progenitores, principalmente madres (Loeber, Weissman y Reid, 1983).

Además, diferentes estudios han demostrado que aquellas familias que sufren violencia filio-parental pueden presentar abuso infantil o violencia del padre hacia la madre, de la que los hijos agresores han sido testigos (Ibabe et al., 2007; Jackson y Mannix, 2004; Rechea y Cuervo, 2009; Rechea et al., 2008; Robinson et al., 2004; Romero et al., 2007; Ulman y Straus, 2003). No obstante, estos mismos estudios también encontraron que este modelo no explicaba todos los casos de violencia filio-parental, porque en sus muestras no todos los hijos agresores habían sufrido o habían sido testigos de violencia entre sus madres y padres.

En esta dirección encontramos la revisión realizada por Ulman y Straus (2003)⁸⁹ sobre 16 estudios⁹⁰, en la cual analizaron sólo aquellos que examinaban la relación existente entre la variable “ser testigos de violencia entre los progenitores” y “la presencia de violencia filio-parental”, concluyendo que:

1. La violencia entre progenitores está intensamente relacionada con los hijos agresores que maltratan a su madre, pero no con los que maltratan a su padre.
2. Los mayores porcentajes de violencia filio-parental contra las madres se dan en hijos de familias en las que la madre ha golpeado al padre pero el

⁸⁹ No se analizaron las familias monoparentales.

⁹⁰ Estos autores advierten que comentarán sólo aquellos estudios que examinen las variables que analizan en su revisión pero, consideran interesante presentar una tabla con todos ellos porque proporciona una guía general útil para investigar este fenómeno.

padre no ha golpeado a la madre, y en niños o adolescentes que han crecido en familias donde ambos progenitores eran violentos entre ellos. Esto sugiere que, en contra de la creencia general de que el modelo de los padres (varones) es el modelo clave para aprender a ser violento, ser testigo de una madre que ataca físicamente a su padre puede ser un modelo más poderoso para la violencia filio-parental que el hecho de ser testigo de un padre agresor. Si replicas posteriores de este estudio confirmaran dicho resultado, sería oportuno explicar por qué la violencia de las madres constituye un modelo más poderoso en la presencia de violencia en los hijos.

6.1.3.2. Teoría de la Coerción Recíproca

Existen dos destacados autores que, desde el paradigma del aprendizaje social, han explicado la violencia en la familia a partir del proceso de socialización: el modelo de Patterson (1992) (quién desarrolló su teoría de la coerción recíproca, y una acertada descripción del proceso de la escalada coercitiva) y el modelo de Whaler (1990), quien desarrolló la teoría de la predictibilidad y dirigió su investigación hacia los patrones interaccionales de los familiares con problemas de relación y abuso.

En este sentido, Omer (2004) otorga credibilidad a este modelo para explicar la violencia filio-parental, dada su experiencia clínica en el tratamiento terapéutico de familias con este problema. Por ello, propone el *modelo de la coerción* de Patterson, como un marco teórico que explica el modo en que se va aprendiendo la conducta antisocial, a pesar de que esta teoría abarca sólo a aquellos sujetos que inician las actividades antisociales a una edad temprana, debido a las prácticas disciplinarias incompetentes que ocurren en el medio familiar. Vemos la aportación de Patterson.

Patterson (1980, 2002) en su teoría inicial, explica que la conducta antisocial se desarrolla en cuatro etapas, tal y como exponemos a continuación:

1. En la familia, cuando las prácticas de crianza no son adecuadas (p. ej., ausencia de normas claras), el niño percibe que emitir conductas

aversivas (llorar, romper objetos, pegar, explosiones emocionales...) le resulta beneficioso porque le permite escapar de situaciones desfavorables o conseguir refuerzos positivos. De ese modo, se produce un aprendizaje sutil donde el niño aprende conductas de manipulación sobre los integrantes de la familia. A esto se suman otros factores (dificultades socioeconómicas, divorcio, etcétera), que incrementan, por otra parte, el estrés de la familia con las consecuencias que ello comporta.

2. En la escuela, si el niño no ha internalizado las pautas de crianza, se verá incapaz de manifestar habilidades de interacción social válidas para las nuevas situaciones, por lo que, probablemente, se gane el rechazo de sus compañeros. Además, ha aprendido a evitar las tareas difíciles, por tanto le resultará complicado desarrollar habilidades académicas.
3. En una tercera etapa aparece el aprendizaje antisocial adquirido a partir de la asociación con iguales desviados, el fracaso académico y el rechazo de compañeros bien adaptados escolarmente, produciéndose una situación de exclusión que le conducirá a relacionarse con individuos semejantes a él.
4. La última etapa, la de la adultez, se caracteriza por la manifestación de las dificultades en la adquisición de habilidades necesarias para la adaptación social, haciendo difícil la permanencia en un trabajo estable, esto puede colaborar con el desarrollo de una carrera antisocial duradera.

Esta progresión en el aprendizaje de la conducta antisocial presentada por Patterson no es inevitable, sino probabilística, ya que los jóvenes no van a transitar, necesariamente, por cada una de las fases. De hecho, determinadas intervenciones sociales, incluso eventos vitales azarosos (una novia prosocial) pueden interrumpir este proceso. En este sentido, Patterson (2002), en una reformulación posterior, plantea que cuando se modifican las pautas disciplinarias familiares, se bloquea el proceso coercitivo violento.

Asimismo, en la teoría de Patterson (1980, 1982, 2002) los progenitores y los hijos/as se modelan los unos a los otros; es decir, una madre no es menos modelada por su hijo como lo es éste por su madre. Por tanto, aunque los progenitores tienen un papel significativo en la vida de su hijo, en muchas ocasiones dicha influencia no es la decisiva. En palabras de Harris (2002:53): *“la educación no es algo que los padres hagan a los hijos, sino algo que padres e hijos hacen conjuntamente”*. Además, no podemos obviar que las conductas que van aprendiendo los hijos no sólo las aprenden de sus progenitores, tenemos otros contextos que influyen como el escolar, el barrio donde se vive, el cultural, el grupo de amigos y los medios de comunicación, principalmente.

Patterson (1980) utiliza en sus ejemplos para explicar la teoría de la coerción a la figura materna porque ésta es la que soporta las situaciones más desagradables (en algunos casos violentas) durante el proceso educativo de los hijos, tanto por la cantidad de tiempo que utiliza en su crianza, como por la carga casi exclusiva que tiene en el cuidado y el día a día del niño. Por ejemplo, según este autor, la madre es la receptora del 71% de todas las interacciones que implican algún tipo de demanda (quejas, discusiones, peleas, solicitud de ayuda), y del 56% de todas las conductas violentas de los hijos.

Aún más, Patterson (1980) señala que en una familia con dos hijos, donde hay uno con problemas de conducta, la madre puede experimentar más de un acto aversivo por minuto. La cuestión es que el grado de violencia de las agresiones que recibe la madre dependerá del grado de violencia que exprese el hijo.

Del mismo modo, Patterson, Dishion y Bank (1984) determinan que el conflicto con el padre tiene más impacto sobre el hijo que el conflicto con la madre. Según estos autores, una explicación a este hecho la podemos encontrar en que, por ejemplo, durante la adolescencia el hijo discute con mayor frecuencia con los progenitores, pero los temas de discusión pueden ser diferentes con la madre (más de tipo rutinario y convivencial) que con el padre (temas más importantes o sencillamente tienen mayor impacto sobre el hijo al ser menos frecuentes). También puede ocurrir que una madre que haya criado y educado a sus hijos con más dedicación que el padre, haya experimentado más

momentos de fricción y enfado con los hijos, viviéndolos como algo normal que puede estar incorporado en su modo de relación materno-filial.

Por tanto, mientras que la madre es la figura adulta del hogar que vive un mayor número de situaciones de fricción con el hijo, la actividad más común del padre es ¡leer el periódico! (en palabras de Patterson, (1980) y comprobado por los procedimientos de observación que él mismo utilizó en su estudio). De este modo, cuando aparece una crisis, el padre, la mayoría de las ocasiones, tiende a permanecer neutral o incluso a abandonar la escena. Patterson (1980) concluye que la etiqueta más apropiada para los padres sería la de "invitado". Además, asegura que si el padre se involucra más en la educación de los hijos, hay menos problemas con éstos y en la familia (citado en Omer, 2004).

Al respecto, es interesante comentar también los hallazgos de Sempere, Losa del Pozo, Pérez, Esteve y Cerdà (2007) en su estudio sobre hijos violentos donde se determina que aunque sea la madre la principal víctima, es contra el padre hacia el que los hijos manifiestan mayor hostilidad. Estas investigadoras pudieron apreciar en su muestra que esta hostilidad venía determinada por un resentimiento al no haber sido bastante reconocidos o tenidos en cuenta por sus padres (varones), o por haber sido maltratados, abandonados o menospreciados por la figura paterna.

Además, esta hostilidad, cuando el padre está presente en la familia, también se expresa con conductas violentas hacia él; aunque, según Sempere, et al. (2007), lo que sucede es que la mayoría de los padres están alejados del núcleo familiar, entonces esta hostilidad violenta recae sobre la madre o personas más próximas al adolescente agresor (principalmente hermanos).

No obstante, aún siendo una figura paterna psicológicamente ausente durante los conflictos madre-hijo, se concluye que dicha figura de autoridad tiene un papel importante porque en las familias monoparentales o desestructuradas, donde la madre es la progenitora principal, la cantidad de fricción que ella soporta es incluso mayor que con las madres de familias estructuradas (Patterson, 1980, 1982).

6.1.3.3. Teoría de la Predictibilidad

Whaler y Dumas (1986) señalan en su teoría de la predictibilidad los intentos por entender las prácticas de los padres y madres maltratadores, dirigiendo los esfuerzos de la investigación hacia el estudio de las interacciones conductuales parento-filiales, con el fin de identificar los determinantes del maltrato infantil. Los estudios señalan que las madres maltratadoras, comparadas con madres "normales", muestran tasas bajas de conducta social (Boshua y Twentyman, 1984), mayores conductas aversivas (Loeber, Felton y Reid, 1984; Oldershaw, Walters y Hall, 1986; Whipple y Webster-Stratton, 1991), y altas tasas de conducta instruccional (Oldershaw, Walters y Hall, 1986). Por otra parte, y en consecuencia, los niños maltratados muestran generalmente mayores índices de conducta hostil, desobediencia o ignoran la autoridad parental en relación con niños control (Cerezo y D'Ocon, 1995); Gibblin, Starr y Agronow, 1984; Oldershaw y cols., 1986).

Los estudios llevados a cabo han ido delineando propiedades de la regulación del comportamiento parento-filial a partir de unos factores que pueden explicar conductas aversivas de los hijos hacia los progenitores como consecuencia de los maltratos sufridos. Entre dichos factores se consideran:

- (a) Las madres maltratadoras no tienen habilidades para imponer sus instrucciones y para conseguir la obediencia del hijo. Según Loeber, Felton y Reid (1984), estas madres provocan una serie de secuencias instruccionales del tipo orden-oposición-orden oposición que favorece secuencias aversivas en la diada, y contra ella.
- (b) Las conductas características de la madre maltratadora (amenazar, humillar, ignorar) están relacionadas con conductas inadecuadas por parte del hijo (desobedecer, agredir, conducta oposicional), porque la conducta aversiva infantil es reforzada al obtener una mayor consistencia en la respuesta materna. En algunas situaciones, dicha conducta aversiva del hijo

incrementa los intercambios negativos, lo que provoca que la madre aplique castigos más severos (Loeber et al., 1984; Oldershaw et al., 1986; Wipple y Webster-Stratton, 1991).

- (c) La conducta materna inapropiada aparece tanto frente a conductas prosociales como negativas/violentas del hijo (Cerezo, D'Ocon y Doltz 1996). Estos hallazgos apoyan, en alguna medida, el modelo de coerción (Patterson, 1976) para tratar de explicar el fenómeno del maltrato físico infantil, el cual propone que la respuesta inconsistente o no contingente a la conducta prosocial del niño puede propiciar un incremento de la conducta aversiva infantil, dado que dicho comportamiento tiende a hacer más consistente, si bien negativa, la respuesta maternal (citado en Cerezo y D'Ocon, 1995).
- (d) Cuando se evalúa la relación que se establece entre la conducta inapropiada tanto de la madre como del hijo se observa algo habitual en la violencia filio-parental, que conforme se repiten estos episodios, la probabilidad condicional de que la madre emita conductas inapropiadas disminuye significativamente después de la conducta inapropiada del hijo (Vite y López, 2004).
- (e) La *indiscriminación materna* ha tomado diferentes significados, el más aceptado es el que se refiere al empleo dispar e incoherente de prácticas disciplinarias a través del tiempo, lo que, también, incluye la carencia de reglas, la falta de supervisión del niño y el empleo errático de castigos y recompensas. Por otra parte, el proceso de indiscriminación materna ha sido considerado tradicionalmente como un factor que contribuye a los problemas de comportamiento infantil (McCord, 1986; Rutter y Giller, 1988; Whaler y Dumas, 1986).

En esta línea, el estudio de Brezina (1999)⁹¹ demostró que a pesar de que existe una importante correlación positiva entre las agresiones de los padres hacia el niño y las agresiones del niño hacia los padres, también lo fue entre la agresión del niño contra los padres y la agresión de éstos a los niños. Brezina afirma que aunque las dos relaciones son fundamentales, es más probable que la agresión de progenitores al hijo lleve a que éste agrede, porque la agresión del hijo a los padres reduce la agresión de éstos. A pesar de que la violencia del niño a los padres no es muy eficaz cuando se utiliza para reducir o eliminar la agresión de sus padres, este autor sugiere que este comportamiento puede ser el resultado del refuerzo negativo.

La conclusión de Brezina (1999) es que el maltrato por parte de los progenitores fomenta la agresión de los hijos hacia ellos, resultados que contradicen un amplio estudio realizado por Kadushin y Martin en 1981 que encontró que sólo el 20% de los hijos maltratadores habían sido maltratados (citado por Robinson et al., 2004).

En esta dirección, encontramos el trabajo de Schuck en 1974 (citado en Robinson et al., 2004), quien revisó los estudios de Sears et al. (1957) y de Yarrow, Campbell y Burton (1968), concluyendo que no había ninguna relación significativa entre el uso de castigo por parte de los progenitores y la agresión por parte de los hijos hacia ellos; sin embargo, ambos estudios sí muestran una relación significativa entre permisividad de los progenitores y el ser agredidos por sus hijos.

En contraposición, cuando Ulman y Straus (2003) analizan varios estudios que establecen una relación entre la violencia de los progenitores hacia los hijos y la violencia filio-parental, encuentran que se halla una relación muy significativa entre ser víctima de malos tratos parentales y ser violento con la

⁹¹ Brezina (1999) recogió los datos en dos momentos diferentes: (a) el primer conjunto de datos lo conformaban una entrevista personal y un cuestionario a 2213 chicos de décimo grado que fueron expulsados de 87 escuelas diferentes, estos chavales fueron escogidos mediante una muestra probabilística entre muchas etapas académicas. (b) El segundo conjunto de datos incluía 1886 chicos, aproximadamente el 86% de los chicos seleccionados. Las entrevistas y los cuestionarios se las dieron un año y medio más tarde, cuando estaban terminando el undécimo grado. El estudio midió varios factores, incluyendo la agresión de los padres a los adolescentes y el comportamiento agresivo del adolescente contra sus padres.

madre y/o el padre. Incluso, la relación es más sólida y numéricamente superior que la que existe entre violencia filio-parental y ser testigo de la violencia entre los progenitores.

Por otra parte, en el estudio de Cottrell y Monk (2004) se advirtió que, en algunos casos, en lugar de dirigir los actos violentos hacia el progenitor que le había maltratado de pequeños, los ejercían contra el otro progenitor como un modo de expresar su rabia porque no les habían protegido o defendido de dichos abusos. También en este estudio se analizan los casos de hijas víctimas de abusos sexuales ejercidos por su padre, donde le atacaban para proteger de los posibles o reales abusos a sus hermanos más pequeños, y en otras ocasiones, su violencia la dirigían a la madre para demostrarle su enfado y resentimiento por no haberlas defendido o haber “permitido” los abusos.

Una conclusión que consideramos sugerente es la que presenta Peek. et al., (1985) al afirmar que la frecuencia con que se desarrolla la violencia de progenitores a hijos es más relevante que la intensidad de la misma.

Igualmente, queremos exponer una reflexión interesante que hace Omer (2004) sobre los hijos maltratadores versus maltratados al señalar que, si bien está demostrado que en algunos casos en que éstos fueron víctimas de violencia parental presentaron un riesgo mayor de convertirse en adultos violentos, hay un elemento que falta en esta afirmación: que el hijo destinado a desarrollar una trayectoria de violencia también necesita “practicar” como agresor. Este “campo de práctica” viene dado mayormente por la familia.

Así pues, es el niño o adolescente cuya familia le aporte víctimas disponibles quien, con toda probabilidad, desarrolle un estilo de vida violento. Sin tales víctimas en casa, este niño tendrá más problemas en “mejorar” su trayectoria violenta. Esta conclusión da la vuelta, en cierto modo, al razonamiento predominante en la psicología popular, porque el adulto agresor no fue necesariamente un niño agredido, pero casi seguro que fue un niño agresor.

No obstante, la casa como “campo de práctica” o el “entrenamiento en casa” no es condición suficiente para desarrollar una amplia trayectoria de conductas de violencia como forma habitual de relación con los demás. Porque

éstas también se aprenden de manera óptima en un ambiente social delictivo o uniéndose a grupos de amigos con conductas antisociales o predelictivas (Henggeler 1991; Moffitt 1993).

Asimismo, cuando Ulman y Straus (2003) intentan establecer un efecto combinado entre ser testigo o víctima de violencia intrafamiliar, y ser agresor de los progenitores, no encuentran una interacción significativa sino que aparece un efecto acumulativo. Así, cuando no hay violencia parento-filial la violencia filio-parental es muy baja, con la excepción de los niños que crecen en las familias donde tanto el padre como la madre son violentos entre sí. Además, estos autores concluyen que todos los porcentajes de niños que habían sido atacados severamente por un progenitor, están cerca del 30% independientemente de si había o no violencia entre la madre y el padre. De esta forma, la violencia entre los padres está asociada a la violencia filio-parental y, cuanto mayor sea el maltrato parento-filial, mayor será la violencia filio-parental.

En esta dirección encontramos el estudio de McClosky y Lichter (2003)⁹² donde demostraron que la exposición de los niños a la violencia conyugal predijo la agresión hacia sus compañeros; también encontraron que la violencia conyugal se relacionaba con la agresión entre padres e hijos, pero sólo para los jóvenes menores de 18 años. Sin embargo, Eldeson (1999) es más contundente al afirmar que los diferentes tipos de violencia familiar (entre la pareja y de padres a hijos) se pueden vincular directamente a los comportamientos de violencia filio-parental u otras formas de violencia (citado en Sánchez y López, 2008).

Para finalizar este apartado, podemos concluir que los diferentes estudios internacionales revisados confirmarían que la violencia ejercida por los progenitores contra los hijos está vinculada con la violencia filio-parental.

⁹² McClosky y Lichter llevaron a cabo un estudio en 2003 donde se estudió el vínculo entre la violencia conyugal y la violencia del adolescente en la familia, con sus compañeros y con citas/pareja. La muestra de las madres se obtuvo a través de carteles, anuncios públicos y organismos de socioeducativos. Para poder participar en el estudio, las madres tenían que tener al menos un niño en edad escolar y haber sido víctima de maltrato por su pareja en el último año.

Los jóvenes y las madres que se ajustan a los criterios de búsqueda fueron entrevistados en tres ocasiones. Una vez en 1990, una vez entre 1996-1997, y por última vez entre 1998-1999. Sólo los que fueron entrevistados las tres veces se incluyeron en el análisis del estudio. Durante la primera entrevista los niños tenían entre 6-12 años, con una edad media de 9'2. La edad media en la segunda entrevista fue de 14 y la edad media en la tercera era de 16. La madre y el niño/adolescente fueron entrevistados por separado.

Incluso, esta variable es más relevante que la violencia que se da entre progenitores (violencia en la pareja). Sin olvidar que la violencia parental no es una condición suficiente ni necesaria para que se dé la violencia filio-parental, pero sí es un factor sustancial de riesgo que agrava las tendencias temperamentales difíciles de los hijos.

6.2. CONCLUSIONES

A partir del acercamiento a los modelos explicativos de la violencia filio-parental hemos podido extraer ciertas conclusiones.

Algunos casos de violencia filio-parental son explicados por un rango de dinámicas relacionadas de forma interactiva, contribuyendo a la aparición de esta conducta violenta. Estas dinámicas pueden englobar factores biológicos, psicológicos y sociales; e incluso, es posible que existan factores de riesgo asociados con la violencia de estos adolescentes (Farrington y Welsh, 2007; Walsh y Ellis, 2007). De hecho, hemos comprobado que el obstáculo más significativo de los modelos explicativos de la violencia filio-parental radica en que, de la misma manera que limitan el conjunto de factores explicativos utilizados, su potencial interpretativo de este fenómeno es también limitado.

Al respecto, Patterson (2002), se inclina por la teoría del aprendizaje social. Para este autor, las explicaciones para la violencia filio-parental incluyen la exposición a la violencia de género, conflictos y problemas familiares diversos. Del mismo modo, este autor señala los estilos educativos ineficaces (excesiva permisividad y protección), y unas relaciones poco afectivas entre progenitores e hijos (particularmente con las madres); así como, ser testigo de conductas violentas, traumas por abuso y/o abandono, lo que determinamos como patrones intergeneracionales de la violencia.

Por su parte, en nuestro país, Garrido señala que el maltrato a los padres proviene de hijos con rasgos de personalidad difíciles de inhibir mediante estilos educativos competentes, por lo que requieren de pautas de crianza específicas y más intensivas. Además de que en algunos casos podamos hallarnos ante un niño o adolescente con algunos rasgos presentes en la

psicopatía, frente a la que las pautas educativas más adecuadas muy poco pueden hacer.

En mi opinión, se deberían aislar aquellas variables que sean capaces de explicar la mayor parte de la violencia de la que nos ocupamos, que sean capaces de explicar este tipo de violencia del mismo modo en que se explica la conducta antisocial juvenil, psicopática o no. En la actualidad se tiende a desintegrar los modelos porque en muchas ocasiones una sola variable es capaz de explicar la mayor parte de la conducta delictiva (p.ej. impulsividad). Por esta razón, debemos profundizar en el impacto que los diferentes factores familiares, educacionales, sociales, biológicos y personales ejercen sobre la conducta de maltrato que ejerce el hijo sobre sus progenitores, en un intento de dar alguna respuesta a éste fenómeno, con el objetivo de encontrar esas variables.

VII. VIOLENCIA FILIO-PARENTAL: CARACTERÍSTICAS DE LAS FAMILIAS

Una idea bastante defendida en documentos sobre familias que sufren violencia filio-parental es que son uno o dos los progenitores que han abdicado de su función parental de mando o actuación (como figuras de autoridad). De hecho, Omer (2004) denomina a esta situación *ausencia de la presencia parental*. Y para Habbin y Madden (1979), son familias que que presentan problemas o *disfunciones en la autoridad jerárquica*.

Otras ideas sobre las familias que sufren este tipo de violencia van más encaminadas a resaltar la omisión de la responsabilidad en establecer disciplina (castigos), el tener un nivel socioeconómico bajo o insuficiente, la monoparentalidad, o a que el padre y la madre se encubran mutuamente su incompetencia educativa.

Del mismo modo, existe la creencia de que un estilos educativos parentales sobreprotectores, autoritarios o permisivo sean un factor de riesgo en la violencia a ascendientes, postura que es defendida y que es defendida por varos autores (Paulson, Coombs y Landsverk 1990; Patterson, 1980, 1982; Robinson, Davidson y Dredot 2004).

Por todo ello, y ante la variedad de factores que analizan diversos autores acerca de las familias que sufren esta violencia filial, en este apartado vamos a examinar aquellas características familiares que pueden estar influyendo en el desarrollo y mantenimiento de la misma. Hay que tener en cuenta que muchas de las variables que vamos a analizar han sido señaladas tanto como factores de riesgo en diferentes estudios sobre violencia intrafamiliar, como en el aprendizaje de conductas antisociales o predelictivas en menores.

7.1. CARACTERÍSTICAS DEL CONTEXTO FAMILIAR

A pesar de que tradicionalmente se presentan cinco categorías que recogen tanto los factores de riesgo como de protección del sujeto en el aprendizaje, desarrollo y mantenimiento de las conductas antisociales y delictivas (la persona –genética y rasgos de personalidad-, la familia, el grupo de iguales, la escuela y la comunidad) (Farrington y Welsh, 2007; Greenwood, 2006; Walsh y Ellis, 2007), las investigaciones de este tipo de violencia filio-parental tienden a centrarse en los estilos educativos parentales y en la falta de afecto, sin advertir que existen otros factores que pueden estar influyendo.

Por ejemplo, Henggeler, (1989) y Synder y Patterson (1987) coinciden en señalar que cuando encontramos en una misma familia la inexistencia de estrategias de supervisión y unos débiles vínculos afectivos entre progenitores e hijos, estamos ante un cóctel explosivo que puede desembocar en conductas antisociales en el menor (citado en Sobral, Romero, Luengo, y Marzoa, 2000).

Sin embargo, en nuestra revisión bibliográfica se señalan, además, de determinados estilos educativos (permisivo y negligente), la monoparentalidad o una situación socioeconómica insuficiente de la familia, como relevantes factores de riesgo. Del mismo modo, debemos señalar que en las investigaciones realizadas en Estados Unidos se hace más hincapié en la falta de jerarquía que deben instaurar nítidamente las figuras de autoridad materna y paterna, sus funciones, la necesidad de diferenciar los roles, derechos, obligaciones y responsabilidades de los distintos miembros de la familia. Igualmente encontramos autores que hablan de la ausencia psicológica del padre o “no presencia paterna” como factores a tener muy en cuenta (Eckstein, 2004; Habbin y Madden, 1979; Omer, 2004; Price 1996).

Por otra parte, algunos autores (Garrido, 2005; Sobral et al., 2000; Stewart, Burns y Loenard, 2007) señalan determinados cambios en el contexto familiar (en su estructura, dinámica y funciones) que pueden estar presentes en familias que sufren violencia filio-parental. A saber: trabajo de la madre, (en casa y fuera, en consecuencia menos tiempo para supervisar y atender a los hijos); mayor número de familias monoparentales; delegación de funciones educativas parentales de los hijos a instituciones como la escuela; falta de una

filosofía de la educación que enseñe y potencie el aprendizaje de valores; el reducido número de hijos que les convierte en los protagonistas principales de la familia potenciando la tiranía de los más pequeños, etcétera.

No obstante, en este apartado vamos a tratar cuestiones vinculadas con los estilos educativos parentales, la estructura familiar, su nivel socioeconómico, el número de hijos, la posición en la patria del hijo agresor y la edad de los progenitores, para poder dar alguna respuesta, aunque sea parcial, a la vinculación de éstos factores con el desarrollo de conductas de violencia a ascendientes.

7.1.1. Estilos Educativos

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 de que en la actualidad prevalezcan unos estilos educativos sobre otros o, incluso, aparezcan nuevos estilos familiares (ver Nardone et al., 2003, en el capítulo IV, p.102) que influyen directamente en las pautas de crianza y educación de los hijos. Del mismo modo, también aparecen variables que imposibilitan o perjudican (directa o indirectamente) la tarea educativa como la no educación de la conciencia, el incremento del estrés familiar, el no potenciar la responsabilidad en los hijos, el consumismo y la fácil accesibilidad social a las drogas, la pornografía, el alcohol, etcétera, factores que facilitan el desarrollo de prácticas perjudiciales (Garrido, 2005).

No obstante, en este punto nos centraremos en aquellos estilos educativos que parecen ser una de las causas de la violencia filio-parental según algunos autores:

1. Ibabe y colaboradores (2007) confeccionan una clasificación que dividen en: (A) Estilo permisivo-liberal, sobreprotector y sin normas consistentes, (B) estilo autoritario con violencia intrafamiliar y, (C) estilo negligente-ausente. Los tres estilos comportan sus respectivos factores de riesgo que facilitarían el desarrollo de la violencia a ascendientes.

2. Marcelli (2002), por su parte, identifica los estilos educativos: negligente, autoritario o violento, hiperprotector y liberal-permisivo, como los que facilitan la aparición de la violencia filio-parental.

3. Laurent y Derry (1999) identificaron tres categorías diferentes: familias con poca supervisión paterna, familias en la que los padres son sobreprotectores, y familias donde los padres no cumplen su función (o negligentes).

4. Bailín, Tobeña y Sarasa (2007) señalan dos estilos educativos que se relacionan con la violencia filio-parental: el permisivo y el autoritario.

Sin embargo, si nos centramos en el estilo autoritario, debemos contemplar la opinión de varios autores que consideran el estilo *con autoridad* o autoritario un estilo que disminuye la posibilidad de violencia a ascendientes, a no ser que éste estilo esté acompañado con castigos corporales graves, que entonces sí pueden estar vinculados a este tipo de violencia (Brezina, 2000; Cottrell y Monk, 2004; Paulson et al., 1990; Ulman y Straus, 2003). Incluso Villar, Luengo, Gómez, y Romero (2003) señalan que un estilo educativo “con autoridad” tiene un carácter protector ante los problemas de conducta en los hijos.

En contrapartida, el estilo permisivo sí parece influir en la aparición de la violencia filio-parental; así mismo, existe un consenso al determinar que los estilos que están más vinculados a problemas de conducta en el hijo son aquellos que comportan coerción, negligencia y permisividad (p.ej., Agnew y Huguley, 1989; Brezina, 2000; Cottrell y Monk, 2004; Eckstein, 2004; Ibabe, et al., 2007; Laurent y Derry, 1999; Micucci, 1995; Omer, 2004; Romero et al., 2007).

Así pues, en primera instancia pasemos a revisar las investigaciones de Eckstein (2004) y Cottrell y Monk (2004), porque contemplan aspectos que abren nuevos interrogantes.

En primer lugar, Eckstein (2004), a partir de las entrevistas mantenidas con 20 progenitores maltratados australianos, nos da una visión interactiva del estilo educativo y la realidad familiar desde el inicio de la aparición de la violencia filial. Esta autora indica que cuando el hijo tenía una corpulencia física menor que la de sus padres y madres, éstos podían, aunque con esfuerzo, establecer normas y realizar algún tipo de control sobre el hijo. Ahora bien,

cuando éste tenía una envergadura física igual o mayor a la de los progenitores, y el maltrato físico formaba parte de los episodios violentos, los padres y madres perdieron el control y la capacidad para hacer cumplir los castigos. Incluso, en palabras de Eckstein (2004:378), “muchos de los padres informaron que utilizaron medidas extremas cuando intentaron disciplinar y hacer cumplir las consecuencias de la desobediencia de su hijo: vender su coche, desconectar el teléfono, estar toda la noche en vigilia para controlar que no saliera de casa, etcétera”.

Además, Eckstein (2004) añade que cuantas más normas y disciplina parentales se establecían, más severos eran los malos tratos ejercidos por los hijos; incluso, en esa escalada de la violencia, en muchos casos, también fueron maltratados otros miembros de la familia, normalmente hermanos/as del agresor. Ante esta realidad, los progenitores “desautorizados” por el agresor renunciaron a controlar y disciplinar a su hijo, llegándose a un estilo claramente permisivo y sobreprotector (porque no denunciaban la situación que vivían en sus hogares), y en otros momentos coercitivo o autoritario con violencia. Por tanto, las madres y padres cambiaron de estilo educativo en la medida en que sus hijos iban adquiriendo poder, principalmente, físico.

En segundo lugar, en un estudio llevado a cabo por Cottrell y Monk (2004) en Canadá, se afirma que los hijos violentos pertenecían a familias donde en las primeras etapas de crianza los padres y madres eran “excesivamente controladores”, y cuando estos hijos necesitaban ser más autónomos y los progenitores querían seguir ejerciendo el mismo nivel de control rígido, era cuando se intensificaba la lucha parento-filial y los hijos usaban un comportamiento violento en un intento por obtener una sensación de poder sobre sus vidas. Por tanto, un estilo educativo puede ser efectivo a cierta edad y no serlo en la adolescencia.

Asimismo, y dentro del mismo estudio canadiense, estos autores afirman que el estilo permisivo también podía contribuir a la violencia filio-parental, porque este modelo de paternidad a menudo conducía a un cambio de poder padre/madre/hijo en el que los jóvenes realizaban un análisis de coste-beneficio

en el que percibían que las recompensas a sus comportamientos negativos eran mayores que las consecuencias.

Por otra parte, a continuación ofrecemos los datos obtenidos a partir de la revisión de las investigaciones españolas; para ello, hemos considerado oportuno presentar los resultados obtenidos en cada uno de los estudios al aparecer clasificaciones y significados diferentes de los estilos educativos ejercidos por madres y padres maltratados.

La investigación de Rechea, Fernández y Cuervo (2008) estudió a 146 menores (chicas y chicos) de entre 14 y 18 años que habían ejercido violencia física, psicológica y/o económica hacia sus ascendientes, de la provincia de Albacete, y durante el periodo comprendido entre 2001-2006. La muestra fue seleccionada en diferentes ámbitos: 53 menores del Juzgado de Menores; 31 sujetos del Servicio de ejecución de medidas judiciales; 43 menores desde el Servicio de apoyo familiar AMFORMAD y, por último, 67 menores de Servicios Sociales Básicos de diferentes núcleos de población de la provincia de Albacete (Hellín, Albacete, Casas Ibáñez y Alcaraz). La suma total fue de 194 sujetos, no obstante (no conocemos los motivos), la población que estudiaron fue de 146.

De la investigación efectuada por Rechea y colaboradoras (2008), acerca del estilo educativo que ejercían los padres y madres maltratados, obtenemos los resultados que presentamos en la siguiente tabla.

Tabla 5. Estilos educativos ejercidos por progenitores maltratados

Estilos educativos ⁹³	N	%
Adecuado	12	8,2
Negligente-situación de abandono	12	8,2
Negligente-mala supervisión	19	13,0
Inconsistente	46	31,5
Permisivo	22	15,1
Sobreprotector	1	.7
Autoritario-estricto	8	5,5,
Autoritario-maltrato físico	2	1,4
No consta	24	16,4
Total	146	100,0

Fuente: elaboración propia

⁹³ El contenido de cada categoría de la variable: estilo educativo, lo pueden encontrar en las páginas 10-12 del documento.

Estas autoras concluyen que el 75,4% de los hijos violentos han recibido un estilo educativo no adecuado, sólo el 8,2% lo tuvo adecuado. El estilo más habitual en su muestra es el inconsistente⁹⁴ con un 31,5% de los casos, y los menos utilizados son el autoritario-maltrato físico (1,4%), seguido del sobreprotector (.7); no olvidemos que ambos estilos son señalados como habituales en progenitores maltratados (Bailín et al., 2007; Ibabe et al., 2007; Marcelli, 2002).

Por otra parte, la muestra utilizada por Rechea y Cuervo (2009) en su investigación fue de 10 sujetos (chicos y chicas), menores de edad (entre 14 y 18 años), procedentes de Servicios de Ejecución de Medidas Judiciales y de Servicios Sociales Básicos de la ciudad de Albacete. Las autoras aclaran que el número fue reducido porque fueron en los únicos casos que hijos y progenitores estuvieron dispuestos a conceder una entrevista.

Rechea y Cuervo (2009) señalan que la “mayoría” de los 10 jóvenes estudiados tuvieron estilos permisivos e inconsistentes. Para llegar a esta conclusión tuvieron en cuenta el tipo de normas impuestas, la reacción paterna ante su incumplimiento, los argumentos y peticiones de los menores ante las pautas que consideraban injustas, y las tácticas educativas utilizadas por los progenitores y sus posibles cambios con el transcurso del tiempo. A partir de estos análisis concluyeron lo siguiente:

- las normas (hora de llegar a casa, sentarse a comer en la mesa, recoger su habitación, etcétera.) fueron desapareciendo con el tiempo porque el hijo no las cumplía bajo ninguna circunstancia;
- los castigos fueron inconsistentes, una vez aparecida la violencia;
- la permisividad fue el estilo educativo que acabaron por adoptar los progenitores antes las reacciones de incumplimiento y agresividad del hijo/a, y
- concedieron más autonomía y privacidad al hijo con el paso del tiempo, sin que ello redujese el maltrato.

⁹⁴ Esta categoría educativa se refiere a los casos en los que el menor recibe una educación dispar y opuesta, bien de distintos miembros de la familia, bien del mismo progenitor.

Por otra parte, en la investigación llevada a cabo por Ibabe, Juregizar, y Díaz, (2007), se analizaron expedientes de menores (chicos y chicas) con procedimientos judiciales abiertos por delitos de violencia a ascendientes y otros tipos de delitos, durante el periodo comprendido entre 1999 y 2006, en la Fiscalía de Menores de Bilbao, y juzgados de menores de Vizcaya. La muestra estuvo compuesta por 103 jóvenes entre 14 y 18 años, que se dividieron en tres grupos: A) 35 sujetos sólo habían cometido delitos de violencia filio-parental (VF), 33 sujetos habían cometido el delito de violencia a ascendientes y otro tipo de delitos (VF+) y, 35 sujetos no cometieron el delito de violencia filio-parental pero sí otros.

Estos autores analizaron los estilos educativos del padre y de la madre por separado llegando a las siguientes conclusiones:

- Padres: el estilo educativo que obtuvo mayor porcentaje apareció en la categoría de ausente/negligente (54%), seguido del permisivo/liberal (27%) y del autoritario (10%). Llamó la atención que la categoría de adecuado (8%) fue la que menos porcentaje obtuvo.
- Madres: el estilo educativo que obtuvo mayor porcentaje apareció en la categoría de permisivo/liberal (39,7%), seguido del negligente/ausente (26%) y autoritario (13,7). Sin embargo, las madres presentaron en un 20,5% un estilo educativo adecuado.

Asimismo, en este mismo estudio se destaca que sólo en el 46,2% de las familias coinciden el estilo educativo de la madre y el padre, y en el 53% de los casos no aparece. Quizá, un dato revelador de este estudio es que en el grupo de progenitores donde mayor coincidencia existía entre estilos educativos de la madre y del padre es en el grupo de jóvenes que no han cometido ningún delito de violencia filio-parental (58%). Sin embargo, en el grupo de jóvenes que sólo habían cometido ese delito, la coincidencia entre madre/padre es del 17%, y en el grupo donde los jóvenes están tanto por delitos comunes como por violencia filio-parental, el padre y la madre coinciden en su estilo educativo en un 25% de los casos.

Por otra parte, en la investigación de Romero, Melero, Cánovas y Antolín (2007) se analizaron todos los expedientes de menores (chicos y chicas) calificados como violencia en el ámbito doméstico, llegando a un total de 138 jóvenes entre 14 y 21 años, según los datos de la Dirección General de Justicia Juvenil y de la Fiscalía de Menores de Cataluña (Barcelona, Gerona, Lérida y Tarragona).

Estos autores establecen la división entre los estilos paternos y maternos concluyendo los siguientes resultados⁹⁵:

- Padres: su estilo es negligente/ausente en el 30,2% de los casos, seguido del autoritario (mucho control y poco afecto) en el 19,8%, el Adecuado en el 8,6% de los padres y el permisivo/liberal en el 7,8% de los casos.
- Madres: su estilo educativo es permisivo/liberal con un 28,4% de los casos, Negligente/ausente en el 25%, seguido del autoritario en el 12,1% y el estilo adecuado en el 12,9% de las madres

En este estudio tampoco coinciden en el estilo educativo padre y madre en un 56% de los casos, y sí lo hacen un 25%.

Por tanto, si observamos los estudios realizados tanto por Ibabe como por Romero, podemos concluir que el estilo más habitual ejercido por el padre es el negligente/ausente, y por la madre, el permisivo/liberal. Así pues, se deja patente la falta de presencia psicológica/educativa paterna. Al respecto, Sempere⁹⁶, Losa del Pozo, Pérez, Esteve y Cerdà (2007) señalan que un tercio de los hijos agresores de su investigación no conoce a su padre (deja a la madre durante el embarazo o al poco de nacer el bebé, o como ocurre en un caso, el padre murió cuando el menor tenía 4 años). En la otra tercera parte de la muestra, el padre posee una presencia intermitente pero, aunque no sea así y esté presente, existe una ausencia psicológica reveladora (no interviene ni se interesa por las cosas del hijo: escuela, enfermedad, cuidados, etcétera).

⁹⁵ Existe un 21,6% de madres y padres de los que no se obtuvo información.

⁹⁶ En el estudio efectuado por Sempere et al. (2007) la muestra es 12 adolescentes (de ambos sexos) reclusos en centros de Reforma de Cataluña con medidas judiciales por delitos de violencia filio-parental.

Otro dato a tener en cuenta, tras los resultados presentados, es la no coincidencia entre estilo educativo materno y paterno en este tipo de familias. Traemos a colación la referencia que en este sentido realizan Cottrell y Monk (2004) cuando señalan la existencia de estilos educativos contradictorios, donde el que es más permisivo recibirá mayor abuso por parte del hijo para que cambie las reglas o límites que establece el progenitor “firme”.

A tenor de los resultados obtenidos, queremos señalar que quizá sea importante analizar los estilos educativos ejercidos desde los primeros años de vida de este tipo de hijos, en ambos progenitores. Del mismo modo, quizá también sea interesante analizar qué estilo educativo predominaba tanto en el momento de iniciarse la violencia filial, como en el momento que los progenitores están bajo estudio, como víctimas.

7.1.2. Estructura Familiar

Es un hecho y una realidad estadística que la proporción de divorcios ha aumentado en el mundo. Garrido (2002) nos da las siguientes cifras, en Francia, Grecia o Alemania, las separaciones se han duplicado en 20 años. En Indonesia o Senegal del 40% al 60% de las mujeres ya no viven con su primer marido; en Estados Unidos las familias monoparentales, encabezadas por mujeres, se han duplicado en 15 años, al igual que en Canadá.

No son recientes las investigaciones, y las voces desde el ámbito científico, que señalan la monoparentalidad como una causa en el inadecuado desarrollo y ajuste psicosocial y emocional del hijo. Incluso, Hetherington (1999) señala que la monoparentalidad puede desarrollar en el hijo conductas antisociales, un nivel bajo de competencias y de habilidades sociales, así como problemas con iguales o en la familia.

Asimismo, son varios los autores que ven en la familia monoparental una fuente de problemas afectivos como económicos (McLanahan, 1999). Al respecto, Garrido (2002) marca como consecuencias negativas de la monoparentalidad el poco poder adquisitivo que tienen las familias. Por ejemplo, en Australia más del 65% de los niños, de este tipo de familia, viven en la pobreza, frente al 11% de familias con dos progenitores. En EE.UU. ocurre algo muy similar, el 60% de

las familias que sólo cuentan con la madre son pobres, frente al 14% de familias con padre y madre.

Además de las cuestiones económicas, De Garmo y Forgatch, (1999) establecen que en las familias monoparentales existe: (a) un deterioro tanto en la comunicación entre sus integrantes como en las muestras de afecto, (b) cambios de pautas instauradas (en cuanto a límites y normas), (c) un predominio del estilo educativo coercitivo y, (d) la incongruencia educativa. Sin desestimar la reducción del número de interacciones establecidas en las habilidades de resolución de problemas.

En esta misma dirección, Aronson y Huston (2004) establecen que los hijos de familias monoparentales, donde la madre es la figura de referencia, presentan más problemas sociales y cognitivos si son comparados con los hijos de familias intactas. Además, “comparados con los chicos que viven con sus dos progenitores biológicos, los hijos de familias con un único progenitor, tienen más relaciones conflictivas con ellos, reciben menos estimulación cognitiva, apoyo emocional y supervisión, y tienen unos lazos afectivos más pobres con sus padres” (Torrente y Ruiz, 2005:43).

Del mismo modo, entre las deficiencias que aparecen en las familias monoparentales, Lamb (1997) remarca el escaso apoyo social que recibe la madre, la apreciación de abandono que sienten los hijos, un importante incremento del estrés emocional, y situaciones conflictivas antes, durante y después del divorcio.

Si además intentamos vincular la familia monoparental con las conductas antisociales, incluso delictivas, como un binomio concluyente, encontramos que se establece la existencia de una relación directa entre ‘hogar roto’ (generalmente sin padre) y el crimen o el desarrollo de conductas violentas cuando la situación económica es insuficiente, al menos para una parte significativa de la población

Por ejemplo, en Estados Unidos los niños de familias monoparentales sin padre, tienen siete veces más probabilidades de acabar en la cárcel que los niños de hogares intactos; también comprobaron la existencia de una relación muy estrecha entre el incremento de delitos entre 1960-1990 y el número de jóvenes

entre 15 y 25 años que se habían criado en familias sin la figura del padre (por divorcio o porque la madre era soltera) (Garrido 2002).

Del mismo modo, y según Bowes (2004), hay pruebas consistentes de que las familias monoparentales, en promedio, tienen más dificultades en el control de sus hijos, debido a la escasez de recursos y otras causas (citado en Stewart, Burns, y Leonard, 2007). También Simona y Chao (1996), en el estudio que llevaron a cabo con niños y adolescentes que presentaban problemas de conducta en sus hogares y fuera de ellos, concluyeron que si estos vivían sólo con su madre presentaban niveles más altos de conductas antisociales, e incluso delictivas, en comparación con los que pertenecían a familias intactas. Si bien, el dato más significativo es que la diferencia era más elevada cuando estos autores tenían en cuenta la persistencia de las conductas antisociales, desestimando de este modo que fueran tanto conductas puntuales o enmarcadas dentro de la adolescencia como en situación de separación o de divorcio de sus progenitores.

Incluso, algunos estudios efectuados con anterioridad, como el de McCord (1986), ya advertían de la existencia de variables a considerar a la hora de determinar la monoparentalidad como factor de riesgo de conductas antisociales en los hijos. Por ejemplo, esta autora determinó que era relevante conocer qué y cómo se produjo la separación o desestructuración familiar, como una variable criminógena a tener en cuenta. También remarcó que la causa que motivó la ausencia del padre/madre (como por ejemplo, el abandono) podía contemplarse como factor de riesgo, en este caso, superior que si la ausencia era por fallecimiento o por separación y divorcio.

Asimismo, si nos centramos en estudios de violencia filio-parental, algunos determinan la monoparentalidad⁹⁷ como un factor de riesgo (Laurent y Derry, 1999; Agnew y Huguley, 1989; Evans y Warren- Sohlerg, 1988). Por ejemplo, Stewart et al. (2007) sugieren que la violencia filio-parental puede ser cada vez más común debido al gran aumento de familias monoparentales (el 15% de todas las familias con hijos a cargo en Australia, en 2003), y al desarrollo de una cultura consumista que anima a los niños a exigir que sus

⁹⁷ La monoparentalidad entendida como hogares de madres solteras, separadas o divorciadas.

padres satisfagan sus deseos. No obstante, deberemos explicar el por qué de esa violencia más allá de la estructura familiar y su nivel adquisitivo.

En esta misma línea, Pagani, Larocque, Vitaro y Tremblay (2003), llevaron a cabo un extenso y amplio estudio que examinó los factores que influyeron en el comportamiento abusivo de los hijos hacia sus madres. Para obtener la muestra, los autores escogieron 6397 niños de guardería y escuelas de educación primaria públicas, de las regiones francófonas de Canadá.

Estos niños fueron elegidos por sus maestros, quienes habían recibido instrucciones para seleccionar de 1 a 8 niños de cada clase, entre 1986 y 1987. A partir de un grupo de más de seis mil niños, fueron seleccionados al azar para el estudio 2.524 sujetos sobre los que se realizó un seguimiento hasta que cumplieron 15 años. Durante este tiempo, la información dada por madres e hijos, abarcó datos sobre agresiones contra éstas, y datos sobre temas como cambios en la configuración de la familia y el entorno.

Estos 2.524 sujetos, ya adolescentes, pasaron un cribado para determinar quiénes participarían y quiénes no en la segunda fase de la investigación, a partir de cinco criterios:

1. Datos anuales de la configuración de la familia.
2. Todos los niños estaban viviendo en familias intactas, cuando estaban en la guardería.
3. Los niños no experimentaron más de dos transiciones matrimoniales (es decir, no hay divorcio después de un segundo matrimonio).
4. Tener todos los datos sobre la variable agresión a la madre.
5. Tener datos completos sobre las posibles covariables y mediadores (es decir, la edad, el sexo del adolescente, la edad de la madre cuando nació el hijo bajo estudio).

De los 2.524 niños seleccionados en la primera fase, sólo 778 adolescentes reunieron todos estos criterios.

Tras la recopilación y análisis de los datos, Pagani et al., (2003), concluyeron una serie de premisas relacionadas con la estructura familiar:

- Hubo una correlación significativa entre el estado civil (divorciadas) y la agresión hacia las madres.

- Las conductas disruptivas en preescolar fueron un buen predictor de la posterior violencia filio-materna, no tanto de la estructura familiar.

- La agresión hacia las madres y el sexo de los adolescentes eran independientes la una del otro.

- Las familias que estaban divorciadas tenían mayor probabilidad de sufrir agresión física.

- Las familias divorciadas que tenían un segundo matrimonio tenían mayor riesgo de sufrir agresiones verbales.

Sin embargo, Pagani y colaboradores (2003), también sugirieron que no era sólo el divorcio o la familia monoparental lo que condujo a un aumento en la agresión de los adolescentes hacia sus progenitores, sino que existían otros factores que coincidían con el divorcio. Entre ellos resaltaron tanto la adaptación de la madre a la situación de soltera y de los adolescentes a una mayor responsabilidad, como la alienación de la custodia de sus padres, los problemas económicos y menos apoyo social del entorno familiar inmediato.

Por su parte, del estudio llevado a cabo por Cottrell (2001b), y cuya muestra fueron 45 familias canadienses que sufrían algún tipo de violencia filio-parental, se desprende que existen un mayor número de familias monoparentales, hallazgo que vuelve a repetirse en el trabajo que realiza junto con Monk en 2004.

Pero, en contraposición a lo expuesto, Bobic (2002) cita el trabajo de Laurent y Derry (1999) cuya muestra era de 22 adolescentes franceses que ejercían violencia a ascendientes, hallando que sólo el 36% pertenecían a familias monoparentales, frente al 64% de los jóvenes que vivían con ambos progenitores. En esta misma dirección encontramos el estudio de Livingston (1985) donde sólo el 29% de su muestra pertenecía a familias monoparentales.

Del mismo modo, también podemos encontrar otros estudios que no establecen una correlación directa, o si la hay es muy débil, entre conductas violentas de los hijos en general y familias monoparentales; por ello se sugiere que tiene más peso la zona donde vive la familia, el grupo de amigos y el fracaso escolar, que el pertenecer o no a una familia desestructurada (Gray, Ramsey y Klaus, 1982; Ruiz, 1999; Torrente y Ruiz, 2005).

En esta dirección, encontramos el estudio llevado a cabo en la región de Murcia por Torrente y Ruiz (2005),⁹⁸ con 660 menores entre 11 y 18 años, pertenecientes a familias intactas y desestructuradas. Estos autores concluyeron que entre ambas muestras no aparecieron diferencias significativas, ni en las variables relacionadas con el *clima familiar*⁹⁹, cohesión, conflicto, organización y control, ni en las relaciones con los estilos educativos de la madre, apoyo, castigo físico o reprimenda verbal. Además, no aparecieron diferencias significativas en los niveles de la variable conducta antisocial.

A tenor de estos resultados, Torrente y Ruiz (2005) mantienen que la estructura familiar no es una variable que esté influyendo en las manifestaciones de conductas antisociales en la adolescencia, aunque los procesos familiares, en una u otra estructura familiar, si se diferencian en cuanto a su capacidad predictiva respecto al comportamiento inadaptado.

Este hecho, por tanto, nos permite suponer que las relaciones que se dan en las familias parecen ser predictores más válidos respecto de la conducta antisocial o delictiva en la adolescencia, que específicamente la estructura familiar en la que viva el niño y adolescente; aunque, sin olvidar que esas relaciones pueden estar, sin duda lo están, influidas por el tipo de estructura familiar. Así pues, se pone de manifiesto que el clima familiar y el estilo educativo se relaciona con el grado de desarrollo y aprendizaje logrado, al mismo tiempo que éstos se vinculan, de algún modo, con el tipo de estructura familiar.

⁹⁹ Según Ruiz (1999:294) "Es la consecuencia de la suma de contribuciones personales de cada miembro de la familia, traducidas en algo que proporciona emoción, y se enrarece o se mejora en la medida en que se establecen relaciones duales entre los diferentes componentes".

Además, Ruiz (1999:295) afirma que “lo más importante del clima familiar es que de él depende el estado de ánimo colectivo y en buena medida, el estado de ánimo individual. De este modo, tanto en las familias intactas como monoparentales se puede dar o no un estado de ánimo positivo o un ambiente negativo o conflictivo, que será determinante en el desarrollo del hijo si éste es constante y frecuente”. Así pues, concluye que la estructura familiar no es una variable que esté influyendo en las manifestaciones de las conductas antisociales en la adolescencia. O como afirman Gray et al. (1982), variables como el tamaño familiar y la presencia de ambos progenitores parece que tiene poca relación con los resultados infantiles, pero sí las relaciones interpersonales que se mantienen entre sus miembros, independientemente de la estructura familiar.

En los estudios cualitativos llevados a cabo en España sobre familias que sufren maltrato filial, queda patente que muchas de las familias que sufrían este tipo de violencia habían pasado por situaciones que ‘contaminaron’ el clima familiar, haciendo que el ambiente y el estado de ánimo de los componentes fueran negativos.

Por ejemplo, Romero y colaboradores (2007) establecen que en el 23,3% de las familias no aparecen circunstancias o hechos relevantes, frente al 76,7% que sí había vivido situaciones, algunas muy difíciles, como el 46,5% (del 76,7% señalado) de las familias que habían pasado por una separación/divorcio, unido a un cambio de residencia y/o la formación de nuevas parejas; o que en un 14,6% había muerto uno de los progenitores o alguien muy vinculado afectivamente a la familia.

Del mismo modo, según Ibabe y colaboradores (2007), de los tres grupos que analizaron, donde apareció el clima familiar más negativo y situaciones difíciles “intensas” era donde los hijos habían agredido a sus padres y/o madres. Destacando que en las familias que presentaban más problemas y mayor estrés, los hijos ejercían violencia filio-parental y cometían otros delitos.

A continuación, presentamos la tabla que recoge las diferentes investigaciones llevadas a cabo en España acerca de la estructura de las familias que sufrían violencia filio-parental.

Tabla 6. Estructura de las familias que sufren violencia filio-parental

Estudios revisados	Nº F. Nuclear ¹⁰⁰	Nº F. Mono-parental
Rechea y Cuervo (2009)	5	3
Asociación Altea-España (2008)	30	16
Rechea et al. (2008)	62	52
Romero et al. (2007)	51	34
Sempere et al. (2007)	4	4
Total	152	109

Fuente: elaboración propia

Por otra parte, en la investigación realizada por Ibabe et al. (2007), no se presentan porcentajes, pero se exponen las siguientes estimaciones: en el grupo de los jóvenes que sólo habían cometido el delito de violencia filio-parental, las familias monoparentales eran las que predominaban, mientras que en el grupo de los jóvenes que cometieron violencia filio-parental y otros delitos, prevalecían las familias nucleares. Por otra parte, en el grupo de jóvenes que no habían cometido delitos de violencia filio-parental, frecuentemente vivían con la familia extensa, sólo con sus madres o estaban en centros de protección. Es evidente que el nivel de desestructuración familiar es superior en este grupo.

A modo de conclusión diremos que el tipo de familia que sufre en mayor porcentaje de hijos maltratadores, es la monoparental. Afirmación que queda reforzada, si estimamos los datos oficiales del I.N.E. de 2006, donde se señala que el número de familias monoparentales en toda España era de 393.300, representando el 2,6% del total de los hogares. Realidad numérica que será más o menos proporcional en occidente.

¹⁰⁰ Rechea et al., (2008), como Sempere y et al., (2007), sugieren sumar las familias reconstruidas a las nucleares porque, en ambos casos, son familias con dos adultos.

7.1.3. Nivel Socio-Económico de las familias

Estudios realizados en el ámbito de la Psicología han contemplado como un factor de riesgo en el desarrollo de conductas antisociales y delictivas, el nivel socio-económico de las familias (Farrington y Chertok, 1993; Farrington y Welsh, 2007; Greenwood, 2006; Walsh y Ellis, 2007). Del mismo modo, la literatura especializada en violencia intrafamiliar mantiene que ésta se da con mayor frecuencia en familias con la situación económica más baja (Bersani y Chen, 1988; Duffy y Momirov, 1997; Gelles y Strauss, 1988). Además, las investigaciones desde la pedagogía identifican el fracaso y el absentismo escolar, y la inadaptación del alumnado al sistema educativo, con familias de bajo nivel socioeconómico (Celai, 2006; Cerezo, 1997; Olweus, 1998; Ortega, 2001). Así pues, en base a lo expuesto podemos afirmar que los recursos económicos bajos de la familia son un factor de riesgo para el aprendizaje y desarrollo de conductas violentas y desadaptativas.

A pesar de esas conclusiones, son conocidas las controversias mantenidas sobre la “espinosa” relación: clase social y delincuencia, así que la cuestión está lejos de ser uniforme o aclarada. Por ejemplo, Sobral et al. (2000) ponen el ejemplo del trabajo llevado a cabo por Romero (1996) con una amplia muestra de adolescentes gallegos, donde no se encontró relación significativa entre la conducta antisocial autoinformada y la clase socioeconómica de sus familias; incluso, las diferencias en el grupo de las chicas apuntaban en sentido contrario a las suposiciones clásicas.

Del mismo modo, tras nuestra revisión bibliográfica no podemos concluir que la violencia filio-parental y el nivel socio-económico presenten una correlación significativa importante. Si bien encontramos estudios que concluyen que este fenómeno de violencia familiar se da indistintamente en todos los estatus sociales socioeconómicos (Agnew y Huguley, 1989; Cornell y Gelles, 1982; Gelles, 1985; Peek, Fischer y Kidwell, 1985; Wells, 1987), también encontramos otros estudios que determinan que las familias de clase baja podrían correr mayor riesgo (Cottrell y Monk, 2004; Pagani, Tremblay, Nagin, Zoccolillo, Vitaro y McDuff, 2004).

No obstante, aunque Cottrell y Monk (2004) comentan que de las entrevistas que ellos realizaron a profesionales de los servicios sociales, se determina que en las familias con problemas financieros se incrementaba la probabilidad de que existiera mayor porcentaje de violencia filio-parental; aunque también dejaban patente que este tipo de violencia no era un fenómeno de una clase económica y social específica.

Incluso, Cornell y Gelles (1982) llevaron a cabo un estudio donde se entrevistó a 608 familias con, por lo menos, un niño de 10 a 17 años de edad viviendo en el hogar. De dicha muestra concluyeron que las familias donde existían ingresos suficientes o pertenecían a la clase media, el maltrato era más frecuente y severo; si las familias tenían unos ingresos insuficientes o eran de clase baja sufrían un maltrato moderado, y la menor tasa de maltrato hacia los progenitores se producía en familias de ingresos más altos (citado en Eckstein, 2004). Sin embargo, estos autores no establecen la severidad del maltrato en este último tipo de familias, ni explican por qué se dan estas relaciones.

En la misma dirección, Mouren, Halfon y Dugas (1985) determinaron que la posición económica de las familias que sufrían violencia filio-parental solía ser elevada, y con frecuencia los progenitores contaban con una sólida titulación académica, o ejercían profesiones liberales. Por otra parte, parece ser que este tipo de violencia se daba con menor frecuencia en familias desfavorecidas económicamente (citado en Pérez y Pereira, 2006)

Del mismo modo, varios estudios indican que este tipo de violencia se da en mayor medida en familias de nivel socioeconómico medio y alto (Laurent y Derry, 1999¹⁰¹; Paulson et al., 1990; Charles, 1986; Dugas, Mouren, y Halfon 1985; Peek et al., 1985; Mouren et al., 1985); si bien, no podemos olvidar que gran parte de la muestra utilizada en las investigaciones revisadas procedía del ámbito de la clínica privada. Como ejemplo tenemos el estudio de Gallagher (2004a) quien dice que, desde su experiencia “clínica” concluye que son mayoritariamente familias nucleares, de clase media y con estudios.

En contraposición, en investigaciones como la de Cottrell y Monk (2004) su muestra la formaban familias que recibían ayudas de la Administración

¹⁰¹ Anotamos que su muestra era francesa y no americana o australiana.

Pública, y residían en zonas deprimidas o marginales. Quizá, ello explique la conclusión de este trabajo al identificar a las familias de clase baja, sin estudios y monoparentales o reconstruidas como las más probables en sufrir violencia filio-parental

Así pues, los resultados pueden estar sesgados, al menos, dependiendo de donde proceda la muestra utilizada en la investigación, de servicios del ámbito privado o público.

Por tanto, no existen datos concluyentes o, al menos, estudios con metodologías y muestras afines que nos proporcionen datos estadísticamente definitivos. Aunque sí parece ser que, si el ser violento en la niñez y adolescencia estaba más vinculado a familias con bajos niveles económicos y pocos recursos sociales, en el fenómeno de hijos violentos con sus madres y padres, se les suman las familias de clase media y media alta, al menos, en un porcentaje similar.

Los datos que aparecen en los estudios llevados a cabo en España nos proporcionan resultados más uniformes, en la misma dirección que otros citados llevados a cabo en Europa (Laurent y Derry, 1999; Dugas et al., 1985; Mouren et al., 1985)

Por ejemplo, la Asociación Altea-España (2008) estudió a 148 familias españolas comparadas con la muestra de 106 que proporcionaron países como Alemania, Gran Bretaña, Italia, Portugal y Polonia. Del análisis se concluyó que:

- el 63% de dichas familias poseían una situación económica suficiente¹⁰² y estable;
- no se dieron diferencias significativas entre familias con una economía ajustada o de clase baja (16%) y familias con una economía holgada o de clase alta (14%).

¹⁰² La variable *suficiente* hace referencia a la situación en la que los ingresos permiten un nivel de vida acomodado, estando satisfechas todas las necesidades básicas pero sin la opción de disponer de ciertos lujos que se restringirían a las familias de clase alta.

¹⁰³ Esta variable se refiere a la situación en que los ingresos familiares son escasos y obligan a la familia a vivir con ciertas restricciones.

Por tanto, las familias que sufren la violencia filio-parental tienen, mayoritariamente, una situación económica suficiente.

Igualmente, Rechea et al. (2008) concluyen en su estudio que la mitad de la muestra pertenece a la clase media con un 52,7%, la clase media alta representa el 11,6% de las familias; frente a un 22,6% de familias de clase baja o con recursos insuficientes. Así pues, el 63,3% de las familias se encontraban en situación suficiente y acomodada..

Sin olvidar que las fuentes de información que utilizan estas autoras proceden de los Servicios Sociales y del Centro de Ayuda Familiar (AMFORMAD); ambos son organismos públicos que principalmente atienden a familias con pocos recursos. Además, también resaltan que los casos que llegan a instancias judiciales podrían estar sesgados hacia este tipo de familias con menos solvencia económica porque las más favorecidas pueden buscar soluciones en recursos privados (centros escolares especializados, internados privados, atención psiquiátrica y psicológica privadas, etcétera).

La investigación de Ibabe et al. (2007) también coincide con los datos anteriores, ya que su estudio muestra que el nivel económico del grupo de jóvenes que sólo estaban acusados de violencia filio-parental, era significativamente más alto que el grupo de jóvenes que están por violencia no familiar. Estos autores especifican que las familias que se encontraban en una situación económica muy precaria constituían sólo el 18,1%, suficiente el 42,6%, media el 17% y alta el 4,3%.

Por tanto, en la situación económica suficiente y media se encuentran más de la mitad de los casos de violencia filio-parental. Asimismo, este estudio concluye que la figura paterna del grupo de violencia filio-parental posee estudios académicos más elevados.

De la misma manera, Romero et al. (2007) indican que, en conjunto, la mayoría de las familias disfrutaban de una situación económica que les permitía atender sus necesidades básicas con el salario familiar, aportando los siguientes datos: el 69% tienen una situación económica suficiente o clase media, el 1,11% insuficiente o de precariedad y el 6,8% tenía ingresos elevados.

Por otra parte, estos autores también informan que el 54,3% de los padres son asalariados, el 6,9% reciben una pensión y no consta información en el 38,8% de los casos. Las madres trabajan fuera de casa en el 47,4% de los casos, el 7,8% reciben algún tipo de pensión y no consta información en el 39,7% de los casos.

En definitiva, si la mayoría de las familias estudiadas en España presentan una situación económica suficiente o pertenecen a la clase media, podemos concluir que en muchos casos ambos progenitores aportan ingresos a la familia, lo que puede implicar una menor atención a los hijos o más estrés en las madres. En el mismo sentido, Laurent y Derry (1999) y Paulson et al. (1990), ya demostraron que en familias con medios sociales y educativos suficientes aparece la violencia filio-parental como un hecho a considerar y que requiere de un profundo análisis sociológico y educativo.

7.1.4. Número de hijos y posición en la fratría del hijo/a agresor

Hace aproximadamente cinco años que en España se comenzó a hablar de los hijos que ejercían malos tratos contra sus progenitores. Entonces se llegó a afirmar (sin base empírica suficiente) que eran mayoritariamente: hijos únicos, el único varón o el más pequeño, pudiendo estar bastante distanciado en edad del hermano precedente.

Precisamente, la información que aparece en la siguiente tabla ha sido extraída de los estudios realizados en España. La ausencia de investigaciones internacionales, a las que hemos accedido, se debe a que estas variables no han sido estudiadas.

Tabla 7. Ser hijo único

Estudios revisados¹⁰³	Hijo/a Único	Uno o más hermanos
Rechea y Cuervo (2009)	20%	60%
Romero et al. (2007)	29,3%	57,8%
Sempere et al.(2007)	8,3%	91,6%
Ibabe et al. (2007)	24,5%	73,3%

Fuente: elaboración propia

¹⁰³ Algunos de los porcentajes no presentan el cien por cien de cada muestra estudiada porque, en algunas investigaciones, no se obtuvo esta información de todos los sujetos bajo estudio.

A partir de estos datos ofrecidos podemos concluir que en ninguno de los estudios revisados: "ser hijo/a único" aparece como una variable concluyente. Por el contrario, es más significativa la variable: tener uno o más hermanos.

Tabla 8. Ser hijo primogénito y lugar en la fratría

Estudios revisados ¹⁰⁴	Hijo primogénito	2º lugar y sucesivos
Romero et al. (2007)	56,9%	43,1%
Sempere et al.(2007)	41,6%	58,3%
Ibabe et al. (2007)	58,8%	40,7%

Fuente: elaboración propia

Además de estos datos, que no muestran diferencias significativas entre ser o no ser hijo primogénito, otros estudios similares también han ofrecido algunos datos respecto a esta cuestión:

Romero y colaboradores (2007) presentan los siguientes resultados:

- cuando el hijo/a ocupa el primer lugar de la fratría, es el hijo agresor quien mayor porcentaje presenta (58,7% frente al 50% en las mujeres),
- cuando el hijo/a ocupa el segundo lugar, el porcentaje mayor es para las hijas agresoras (37,5% frente al 29,3% en los varones), y
- cuando ocupan el tercer lugar en la fratría no existe casi diferencias (12% en varones frente al 12,5% en las mujeres).

El estudio efectuado por Sempere et al. (2007) concluye lo siguiente:

- la tercera parte de la muestra ha vivido solo/a con su madre y hermanos a lo largo de 10 años; cuando ésta inicia una relación sentimental, aparece la violencia filio-parental;
- más de la mitad tiene un hermano mayor, pero en el momento de la agresión era el hijo con mayor edad en el hogar, o vivía a solas con sus progenitores.

¹⁰⁴ Algunos de los porcentajes no presentan el cien por cien de cada muestra estudiada porque, en algunas investigaciones, no se obtuvo esta información de todos los sujetos bajo estudio.

Por su parte, en el informe de Ibabe y colaboradores (2007) se observan los siguientes datos:

- las familias numerosas (tres o más hijos) aparecían más veces en el grupo de NVF (jóvenes que no habían cometido el delito de violencia filio-parental).
- Otro dato a tener en cuenta es la posición en la fratría del hijo/a agresor. Así, comprobamos que en el 58,8% de los casos el agresor era el primogénito, en el 23,7% ocupaba el segundo lugar, y en el 17% ocupaba el tercero o superior.

Por consiguiente, a partir de estos estudios, estamos en condiciones de afirmar que:

- la variable “ser el hijo primogénito”, parece ser relevante en este tipo de violencia;
- ser hijo único no aparece como una variable concluyente;
- ser el hijo más pequeño, tampoco es una variable concluyente, y
- ser el único varón de la familia, es una variable que no se ha analizado por falta de datos.

7.1.5. Edad de los Progenitores

Otra de las creencias esgrimidas en este tipo de violencia familiar es que los hijos agresores tienen padres y/o madres en edades comprendidas entre los 55 y los 70 años. Quizás, este rango de edad se establece a partir del estudio pionero de Habbín y Madden, (1979), o de estudios donde la edad de los hijos agresores excedía los 18 años, como el de Stewart et al., (2007) que se realizaron entrevistas a 60 mujeres de edades comprendidas entre los 40 y 65 años.

En nuestro país, sólo hemos encontrado una investigación que analiza esta variable (Romero et al. 2007). No obstante, en la muestra de este estudio aparecen, por una parte, varios jóvenes que conviven con la familia extensa (12,1%), principalmente las abuelas y abuelos (lo que puede subir la media de edad), y, por otra parte, la población bajo estudio son adolescentes entre 14 y 18 años.

Asimismo, en este estudio de Romero y colaboradores (2007), se indica que no conocen la edad del padre en el 50% de la muestra. Los autores ofrecen una explicación a esta cuestión señalando que la madre suele acompañar al joven a las entrevistas; mientras que los padres ocupan un lugar secundario y con poca responsabilidad tanto en la educación del hijo como en la situación de víctima de violencia filio-parental, por lo que se desentienden en acudir al centro de menores o a juzgados.

Tabla 9. Edad de progenitores/tutores maltratados

	Madre/tutora		Padre/tutor	
	N	%	N	%
Menos de 40 años	31	26,7	-	-
40-45 años	37	31,9	26	22,4
46-50	14	12,1	16	13,8
51-60	15	12,9	16	13,8
No consta información	19	16,4	58	50,0
Total	116	100	116	100

Fuente: Romero y colaboradores (2007:92)

Por tanto, y ante los datos ofrecidos, la diferencia de edad entre los progenitores sigue el patrón habitual en el ámbito occidental, al menos en nuestro país; es decir, no aparecen datos que confirmen un mayor porcentaje en edades superiores a los 51 ó 60 años en el padre/madre víctimas de malos tratos a manos de hijos entre 14 y 21 años.

7.2. EL PROGENITOR MÁS AGREDIDO POR LOS HIJOS/AS

Empecemos este apartado con la revisión llevada a cabo por Robinson y colaboradores (2004) por ser reveladora sobre el sexo del progenitor más agredido ya que, el 82% de los casos de violencia ascendiente se dirigía hacia las madres, mientras que sólo el 18% era contra los padres. Además, estos autores también señalaron que las madres tenían más probabilidad de sufrir maltrato físico grave, y que la tasa más alta de violencia filio-parental se producía en familias con una madre soltera.

Por su parte, Nock y Kazdin (2002) encontraron que el 88% de los sujetos perpetró agresiones contra su madre biológica, seguido por los ataques a la madre adoptiva (5,4%), a otros miembros de la familia (principalmente a hermanos/as y abuelos) (4,1%), y finalmente al padre biológico (2,7%). Este alto porcentaje de madres agredidas también se halló en el estudio posterior de Kethineni (2004) cuya muestra estaba compuesta por 83 jóvenes arrestados por este tipo de violencia, donde en el 81% de los casos agredían a sus madres.

Asimismo, en la revisión realizada por Ulman y Straus (2003) encontraron que el 14% de los padres y el 20,2% de las madres informaron que habían sido golpeados por el hijo durante los 12 meses anteriores a la entrevista. Este dato, según los autores, es muy relevante puesto que representa un 42% más de porcentaje de violencia contra la madre que contra el padre (recordemos que no estudiaron familias monoparentales). Además, tanto hijas como hijos tenían mayor probabilidad de ser agresivos con las madres que con el padre.

En el trabajo realizado por Evans y Warren-Sohlberg (1988) se encontró que en el 49% de los casos los hijos abusaban de la madre, comparado con el 16% de los hijos que lo hacían al padre. Además, el 32% de los casos implicaba violencia de las hijas hacia la madre y, sólo un 1,4% de las hijas contra el padre. Estos autores también determinaron que los hijos varones eran tres veces más proclives a maltratar a sus madres que a sus padres.

En el mismo sentido, el extensamente citado estudio de Cottrell y Monk (2004), concluyó que las madres y las madrastras eran las víctimas predominantes del el maltrato filial.

Así pues, en un intento por ofrecer una explicación a los datos de la evidencia presentada, Gallagher (2004a) ofrece una serie de razones para explicar las posibles causas que hacen de las madres las víctimas más habituales y vulnerables:

- Las madres suelen ser físicamente menos fuertes que los padres y tienden a no devolver los golpes.

- Es más fácil que los hijos convivan con sus madres que con sus padres en familias monoparentales. Están solas (no hay otro adulto que la defienda) frente a su hijo agresor, lo que las hace más vulnerables.
- Las madres suelen pasar más tiempo con los hijos/as cumpliendo las funciones de cuidadoras y educadoras, creándose más situaciones de enfrentamiento y fricción.
- Las mujeres han sufrido en su pasado más situaciones de abuso que los hombres.
- Los prejuicios sociales en relación a la superioridad del varón sobre la mujer pueden influir en el hijo.

No obstante, en nuestra revisión también hemos encontrado posiciones contrarias. Así, Peek et al. (1985) han sugerido que los padres pueden experimentar un crecimiento desproporcionado de la violencia comparado con el de las madres. Esta afirmación se apoya en sus hallazgos experimentales tras estudiar a alumnos/as de instituto de diferentes cursos, donde encontraron que entre el 5 y el 8% de los hijos afirmaron haber agredido físicamente a su padre, frente a un 2 y 6% que lo hicieron contra su madre. En el mismo sentido, el estudio de Walsh y Krienert (2007) concluye que entre los hijos de 18 y 21 años, el objeto de la agresión es el padre (no la madre o no sólo ella).

Por otro lado, y en lo referente a la asociación entre el tamaño del joven (en la medida en que se le supone una mayor fuerza física) y el nivel de agresiones ejercidas sobre los padres, Cotrell y Monk (2004) señalan que el nivel de fuerza física¹⁰⁵ utilizado por los jóvenes abusivos estaba a menudo relacionado con el número de agresiones que eran capaces de ejercer y con el tamaño y fuerza la de la víctima elegida.

Parece lógico suponer que las agresiones más contundentes se dirigen al padre cuando los hijos son mayores, sobre todo a partir de los 18 años, porque es cuando el joven tiene mayor envergadura física, igual o mayor que la de su padre. Así lo confirman algunos estudios que revelan que los padres varones

¹⁰⁵ Especialmente surgió un patrón en el que los jóvenes más fuertes utilizaban la intimidación y tácticas de control contra sus progenitores mientras que los hijos e hijas menos poderosos físicamente hablando, causaban heridas como medio para establecer el poder.

mayores son más vulnerables ante el maltrato del hijo (Habbin y Madden, 1979; Wells, 1987). Además, en la misma línea otros estudios señalan que a mayor edad, altura y fuerza del hijo, éste ejercerá más violencia tanto contra la madre como contra el padre (Paulson et al., 1990; Agnew y Huguley, 1989; Charles, 1986; Kumagai, 1981; Habbin y Madden, 1979).

Esta idea no aparece sustentada por la *teoría del recurso*, cuando señala que cuanto más autoridad (p.ej. por su tamaño) pueda ejercer un individuo, menos probable es que use la fuerza de forma abierta (Bersani y Chen, 1988). Así, esta teoría predice que los hijos con un importante poder físico sobre sus víctimas usarán la intimidación y las tácticas de control psicológico; por el contrario, los jóvenes más endeble físicamente o victimizados utilizarán tácticas más directas o físicas (pegar, dar puñetazos, empujar) para obtener sus objetivos. Por esta razón, es importante que en las investigaciones se determine de forma clara las tácticas y métodos de maltrato físico y psicológico utilizados por los adolescentes, relacionadas con su edad y corpulencia.

Por otro lado, si nos centramos en los estudios españoles que investigan qué progenitor es el más agredido, los datos muestran los siguientes resultados:

- Ibabe y colaboradores (2007) indican que en ocasiones, la violencia se generaliza hacia el padre y otros miembros de la familia, pero en el 95% de los casos la madre resulta ser la agredida .
- Romero y colaboradores (2007) concluyen que en la totalidad de los casos, la madre es la víctima en un 87,8% de veces, sola o acompañada de otros miembros de la familia, y en las siguientes proporciones: madre sola en el 42,2% de los casos, madres y hermanos del agresor en el 16,4% de los casos; madre y padre en el 15,5%, madre con nueva pareja en el 3,4% de los casos. Hemos de advertir que en este estudio no aparece el padre como única víctima de la violencia filio-parental; encontramos un apartado donde el “padre y/u otro miembro de la familia”, en el 6% de los casos, es víctima sin determinar en qué porcentaje cada uno.

- En el estudio realizado por la Asociación Altea-España (2008), se establece que en el 30% de las agresiones físicas la principal víctima es la madre, frente a un 5% que es el padre. También indican que en el 30% de las agresiones psicológicas, la madre es la principal víctima, frente al 10% en que aparece el padre.

En esta investigación no se revela si cuando aparece la figura paterna es como única víctima o junto con la madre. No obstante, en todos los tipos de violencia que analiza este estudio, es la madre la que recibe el mayor número de agresiones (más del doble o triple que el padre) distribuidas en los siguientes tipos de malos tratos: manipulación, extorsión económica, coerción y acoso.

- En cuanto al estudio de Rechea y Cuervo (2009), se concluye que los menores maltratan a aquellos con los que conviven y ejercen el rol de figura de autoridad en el hogar. En esta misma dirección, Sempere y colaboradores (2007) indican que el adulto que está a cargo de la crianza y educación de los menores, sea la abuela o el padre, es objeto de los malos tratos.

Por tanto, parece quedar demostrado que la madre es la principal víctima de violencia filio-parental.

A partir de los datos expuestos, nos gustaría introducir algún elemento para la reflexión sobre la sociología familiar actual, incluso en los países más desarrollados. Nos referimos al hecho de que la figura materna presenta una mayor implicación en la educación de los hijos, lo que sin duda las expone a mayores situaciones de riesgo (Patterson, 1980, 1982); una idea que también deja patente Gallagher (2004 a, b) cuando afirma que actualmente sigue recayendo en las mujeres el peso de la crianza de sus hijos encontrando dificultades para conciliar la vida laboral y familiar que afectan al vínculo que establecen con éstos.

Del mismo modo, Gallagher (2004, a) resalta que generalmente las mujeres han sido socializadas para asumir responsabilidades familiares, en particular el cuidado de sus hijos; por esta razón, les resulta más difícil

considerar la posibilidad de dejar de lado esta tarea educativa, ni siquiera cuando su hijo se comporta de manera agresiva hacia ella.

Otra cuestión a destacar de las investigaciones revisadas es que las víctimas madres eran el único progenitor del hogar en el momento del estudio; pensamos que esta circunstancia mediatiza los resultados, siendo más probable que el comportamiento abusivo se dirigiera hacia ellas, simplemente porque eran el progenitor más accesibles para este tipo de hijos, y porque no está el otro progenitor para evitar esa violencia (Edenborough, Jackson, Mannix y Wilkes 2008; Stewart, Jackson, Mannix, Wilkes y Lines 2004; Jackson y Mannix, 2004).

Por tanto, la condición de monoparentalidad o ausencias físicas del padre por largos periodos de tiempo, constituiría un factor que hace más probable que la madre sea víctima con mayor frecuencia (Kumagai, 1981; Livingston, 1986). Por ejemplo, en el estudio de Rechea y Cuervo (2009) aparece un caso donde el hijo agresor vive tanto con el padre como con la madre, aunque sólo ésta es víctima de malos tratos. Estas autoras lo explican porque el padre pasa largos periodos de tiempo fuera de casa, por trabajo.

En conclusión, a pesar de que existe alguna evidencia en contra, la mayoría de los estudios confirman que la madre suele ser la víctima más frecuente dentro de la violencia filio-parental, con una importante diferencia porcentual con respecto a los padres. Por esta razón, consideramos que estos hallazgos deberían ser motivo de mayor análisis por parte de las teorías feministas, tal y como han venido realizando con otros tipos de violencia intrafamiliar.

7.3. EL IMPACTO DE LA VIOLENCIA A ASCENDIENTES EN LAS VÍCTIMAS Y EN EL CONTEXTO FAMILIA

Tal y como señalamos en el capítulo V, donde realizamos una definición conceptual de la violencia filio-parental, este tipo de maltrato se va reforzando e incrementando con el transcurso del tiempo. Las víctimas y el agresor se ven inmersos en un círculo de violencia recíproca difícil de interrumpir que provoca daños severos en los miembros de la familia, principalmente en las madres y padres, y que pasamos a exponer.

Así, según Howard y Rottem (2008), cuando aparece este tipo de violencia las madres y padres se cuestionan su capacidad como educadores, son reticentes a recurrir a la policía o a denunciar los malos tratos, y pueden llegar a experimentar problemas de salud mental y física.

Al respecto, McKeena (2006), tras estudiar a 107 padres y madres que habían sido víctimas de sus hijos, halló un alto número de efectos negativos en su salud y bienestar como consecuencia de la violencia recibida, siendo los más habituales el insomnio, la depresión, los sentimientos de frustración e impotencia e, incluso, la ideación o intento de suicidio (citado en Howard y Rottem, 2008).

Por esta razón, como indica Cottrell (2001a), algunas madres y padres necesitan medicación para superar el estrés y la tensión que viven, y otros recurren a las drogas y/o alcohol para hacer frente a la situación. Este autora hace un retrato de los progenitores compartido por otros investigadores (Sempere et al., 2007; McKeena, 2006; Omer, 2004; Cottrell y Monk, 2004; Agnew y Huguley, 1989), donde destaca que pueden experimentar desesperación, sensaciones como conmoción, incredulidad, impotencia y falta de apoyo, así como miedo, estrés y culpa.

Para Webster (2008), estos progenitores maltratados tienen serias dificultades para aceptar abiertamente que su hijo se comporta agresivamente con ellos y, al principio, niegan el problema. Este hecho comporta el mantenimiento del secreto. Incluso, admitiendo la gravedad de la situación, no toman medidas. Incluso, tras sufrir un grave episodio de agresión llegan a quitarle importancia al incidente. Cottrell (2001a) afirma que esta reacción puede ser la consecuencia de la depresión de los padres y madres o de su vergüenza por haber fallado como educadores. De este modo, los progenitores se preguntan, desde la culpa y el fracaso, qué han hecho mal, especialmente las madres.

En este sentido, Gallagher (2004a), admite que la conducta de los padres y madres es muy importante e influyente, pero les recuerda que el temperamento, la escuela, los hermanos, los amigos y los medios de

comunicación también son relevantes. Además, tampoco podemos olvidar que estos muchachos tienen voluntad propia.

Asimismo, cuando los progenitores agredidos se sienten solos, aislados y sin apoyos, presentan sentimientos que les hace vivir intensamente la desesperación e impotencia; al mismo tiempo, se sienten incapaces de cambiar la situación, ya sea por el peligro físico que presienten o por sus propias emociones (Cottrell, 2001a). De hecho, Cottrell y Monk (2004) señalan que algunos progenitores son reticentes en comunicar su situación desesperante, porque tienen verdadero miedo a que ello produzca futuros y más graves incidentes de violencia en el hogar. En ciertos casos, según estos autores, esta preocupación se basa en las amenazas de sus hijos o en la experiencia ya vivida de un incremento de la violencia filial tras haber contado lo que les pasa en su hogar a profesionales o allegados.

Pero veamos algunas de las consecuencias que produce el impacto de la violencia de los hijos sobre sus familias, tal y como lo ha descrito Cottrell (2001b), en su artículo:

- Los padres y madres víctimas dedican tanto tiempo y esfuerzo al hijo con problemas de conducta que desatienden al resto de los hijos; este hecho puede generar depresión en los padres y conductas de desobediencia en el resto de los hijos, que reclaman mayor atención.
- En contrapartida, cuando el hijo agresor tiene que abandonar el hogar (por orden judicial o similar), los componentes de la familia sufren sentimientos de pérdida y tristeza. Para Cottrell (2001b) se trata de una experiencia especialmente traumática para las madres de familias monoparentales que sólo conviven con el hijo agresor.
- En ocasiones, el comportamiento violento del hijo incrementa las situaciones de tensión y discusión entre los progenitores, llegándose a producir la ruptura de la pareja.
- Del mismo modo, el ámbito laboral de ambos padres también padece un fuerte impacto, cuyas consecuencias se traducen en bajas laborales, bajo rendimiento y concentración en el trabajo, y solicitud de permisos para

solucionar situaciones de emergencia (expulsión del colegio, fugas de casa, etcétera) o para acudir al juzgado.

Así pues, el impacto de la violencia filio-parental genera consecuencias numerosas y severas que se extienden más allá del propio hogar, generando otros problemas adicionales difíciles de solucionar. Estas secuelas implican un deterioro de la salud y el bienestar familiar, especialmente en las madres y padres porque les impide ejercer otros roles sociales de forma eficaz.

7.4. CONCLUSIONES

En primer lugar, la violencia filio-parental sí parece correlacionar positivamente con prácticas educativas que no facilitan el ajuste emocional y social de los hijos a lo largo de su desarrollo. Así pues, aunque sin poder llegar a establecer una explicación casuística generalizada, la casi totalidad de los autores consultados apuntan hacia la permisividad, la negligencia y ausencia de la figura paterna como constantes educativas con los hijos maltratados, desestimando la sobreprotección o el estilo autoritario como causa en este tipo de progenitores maltratados. Además, parece relevante que la no coincidencia de los estilos educativos del padre y la madre es un factor de riesgo a considerar.

En segundo lugar, las investigaciones revisadas afirman que la familia monoparental constituye un factor de riesgo en el desarrollo de posibles conductas antisociales, pero también advierten de la importancia de otros factores en la explicación del maltrato parental: (a) los estilos educativos, de los progenitores custodios y no custodios, porque suelen incidir directamente en el grado de adaptación personal y social de los adolescentes; y, (b) las prácticas de crianza que comportan mayor riesgo. Sobre todo las que se caracterizan por la irritabilidad, comunicación intrafamiliar insuficiente, poco control, prácticas coercitivas, falta de afecto y supervisión y, niveles de cohesión familiar bajos; características que aparecen con mayor frecuencia en las familias monoparentales.

En tercer lugar, los resultados de nuestra revisión acerca de las familias que sufren violencia filio-parental reflejan que este tipo de maltrato está presente en todas las clases sociales, pero es en las familias de nivel socio-económico medio o suficiente donde parece existir mayor incidencia y prevalencia; los polos porcentuales aparecen en las familias con muy bajos o muy altos recursos económicos.

En cuarto lugar, no podemos obviar que la realidad de un individuo se construye a partir de la interacción entre factores contextuales (familia, escuela, el grupo de iguales, comunidad) y personales, como el temperamento y las habilidades y socio-cognitivas¹⁰⁶ que presentan los niños y adolescentes y sus efectos sobre el comportamiento violento. El estudio de esta interacción no se ha sometido a prueba porque, como afirman Sobral et al. (2000), las cosas distan de ser tan sencillas; es muy probable que la co-presencia de esos factores impliquen que alguno modere el efecto de algún otro, que a su vez pueda amplificar el de un tercero, y así en adelante.

En quinto lugar, otra de las conclusiones a las que llega nuestra revisión, es que la madre es la más agredida por su progeñe. Así las cosas, quizá debamos plantearnos si estamos frente a un fenómeno de violencia familiar con dos tipos de víctimas o sólo una (la madre), que requieren análisis causísticos diferenciados. Tal vez, no sería desorbitado pensar que estamos frente a un fenómeno de violencia contra la mujer ejercida por su descendencia, pudiendo llegar a clasificarla dentro de la violencia de género (Cottrell y Monk, 2004; Stewart, et al., 2007, Stewart, Wilkes, Jackson y Mannix, 2006; Jackson 2003). No obstante, existe una variable a considerar en este tipo de fenómeno, que la madre es la principal (y a veces la única) responsable de la educación de los hijos, lo que comporta, a su vez, mayor probabilidad de enfrentamientos con ellos.

En este sentido, nuestra revisión nos obliga a reflexionar sobre el binomio monoparentalidad-sexo de la víctima. Así pues, si, por una parte, partimos de que la mayoría de las familias monoparentales están regidas por mujeres, y que

¹⁰⁶ Conjunto de elementos (locus de control, habilidades de relación interpersonales, jerarquía de valores, autoestima, distorsiones cognitivas) que conectan al sujeto con otras personas y los eventos del entorno.

independientemente de la estructura familiar, la madre es la víctima por excelencia, no podemos saber qué porcentaje explicativo de este tipo de violencia depende de la monoparentalidad y a ser la responsable de su educación y socialización, o de la mujer por el hecho de serlo (paradigma de la teoría feminista).

En sexto lugar, de los datos referidos a la fratría de los hijos agresores se concluye que la mayoría no son hijos únicos, ni los más pequeños; por el contrario, en un porcentaje importante los hijos agresores tenían uno o más hermanos, y eran el hijo primogénito. No hemos obtenidos datos sobre si eran los únicos hijos varones.

En séptimo lugar, en las investigaciones revisadas a lo largo de nuestro trabajo no se hace referencia a la variable "edad de los progenitores", a excepción del trabajo de Romero y colaboradores (2007); donde hemos hallado que la franja de edad más común en madres y padres maltratados es la de 40 y 45 años, cuando la edad de los hijos bajo estudio está entre 14 y 21 años.

Por último, la investigación también ha señalado que los progenitores se ven inmersos en la desesperación, impotencia, culpa, conmoción y sentimiento de soledad como consecuencia de la violencia a la que son sometidos por sus hijos. No en vano, la mayoría de estos padres y madres tienen dificultades para aceptar los hechos, incluso, llegan a negar o minimizar el problema, lo que, por una parte, perpetúa el círculo de la violencia, la victimización y, por otra, agrava los problemas de salud mental y física. A tal punto que pueden resentirse otras áreas ajenas a la familiar como la laboral, relacional y de ocio. Por ello, consideramos importante realizar estudios que determinen consecuencias psicológicas, conductuales, físicas y sociales de las madres y padres víctimas de la violencia filio-parental que orienten el tratamiento de este tipo de víctimas.

VIII. VIOLENCIA FILIO-PARENTAL: CARACTERÍSTICAS DE LOS HIJOS/AS AGRESORES

A partir de las investigaciones revisadas en este capítulo, se nos presenta un reto a la hora de establecer un perfil del hijo agresor por su heterogeneidad. Circunstancia que tiene mayor sesgo en los estudios llevados a cabo con muestras seleccionadas en diferentes ámbitos (clínica privada, servicios sociales, psiquiátricos y psicológicos públicos, etcétera) y con diversos tipos de hijos violentos como, por ejemplo, aquellos con expedientes abiertos en Fiscalía del Menor o en Centros de Reforma (como algunos de los realizados en España a los que hemos tenido acceso). Además, las características que vamos a revisar (sexo, edad, variables pedagógicas, variables psicológicas, etcétera), varían según la metodología utilizada y el tipo de muestra bajo estudio impidiendo, en muchos casos, establecer un perfil suficientemente concluyente.

Asimismo, queremos resaltar que los estudios internacionales que hemos revisado no tratan extensa o, incluso, parcialmente muchas características personales de estos adolescentes. Se centran principalmente en los progenitores y en el tipo de violencia física que sus hijos ejercen sobre ellos, y no en el análisis, por ejemplo, de variables pedagógicas o psicológicas de los agresores.

8.1. SEXO PREDOMINANTE EN LOS AGRESORES

Según el análisis llevado a cabo por Cottrell y Monk (2004) se establece que entre el 50 y 80% de violencia filio-parental es perpetrada por los hijos varones. En esta misma línea encontramos estudios como los de Du Bois, (1998); Laurent, (1997) y Langhinrichsen-Rohling y Neidig (1995). Charles (1986) da un paso más en su inferencia al exponer que las hijas agresoras aunque no eran las maltratadoras más prevalentes, sí eran las más frecuentes.

Sin embargo, aunque Pagani et al., (2004) mantienen esta misma tendencia, matizan en qué tipo de estudios aparecen estos resultados afirmando que si la metodología utilizada es la clínica (por ejemplo, Habbín y Madden,

1979; Laurent y Derry, 1999), anecdótica (por ejemplo, Dugas, Mouren y Halfon, 1985) y de estudios forenses (por ejemplo, Cochran, Brown, Adams y Doherty, 1994), se concluye que los hijos varones son los perpetradores más habituales y probables, frente a las hijas.

En esta misma dirección, Walsh y Krienert (2007) también encontraron diferencias significativas si se analizaban categorías de agresiones. De este modo, el porcentaje de hijos maltratadores era significativamente mayor que el de hijas cuando las conductas violentas eran más graves.

En contraposición, la investigación de Walsh y Krienert (2007) halló que los hijos varones cometieron la mayoría de las agresiones, en concreto, el 63,3%. Pero cuando establecieron el porcentaje vinculado a diferentes tipos de agresiones concluyeron que, en conductas de intimidación hallaron que lo cometieron un 27,5% de hijas frente a un 72,5% de hijos; en cuanto a las agresiones leves encontraron a un 31,3% de hijas frente a un 68,7% de hijos y, finalmente, cuando se producía una agresión grave aparecía que un 38,5% lo cometían las hijas y el 61,5% los hijos. Por tanto los hijos eran los agresores más frecuentes, aunque el porcentaje de las hijas se iba incrementando en la medida que se analizaban las conductas agresivas más graves.

Sin embargo, Ulman y Straus (2003), en base a 15 estudios revisados (ver pp. 44-46), concluyen que aparece una tendencia de los hijos varones a presentar porcentajes más elevados de violencia filio-parental que las hijas, aunque la diferencia numérica existente entre ambos no fue suficientemente relevante como para ser estadísticamente significativa.

Del mismo modo, Bobic (2002) llega a la misma conclusión al revisar algunos estudios llevados a cabo en Australia, Nueva Zelanda y Norte América, afirmando que chicos y chicas están casi igualmente representados como agresores a ascendientes en los estudios que revisó como los de Teamcares, 2001, Paterson et al., 2002 y Cottrell, 2001b. Aún más, esta autora llega a concluir que la igualdad en este tipo de violencia es coherente con los hallazgos que encontró Weiler (1999) en su investigación sobre el aumento de la participación de las adolescentes en actos delictivos.

Asimismo, Romero et al., (2007) resaltan que en los estudios de delincuencia la diferencia porcentual entre varones y mujeres es muy elevada. Por ejemplo, en el estudio internacional sobre reincidencia en menores realizado por Fuentes, Luque y Ruiz (1996) dio como resultado un 12,8% de muchachas frente a un 87,2% de chicos.

Ahora bien, siete años después, en la memoria de la Dirección General de Justicia Juvenil (2003) se observó un aumento en el número de muchachas hasta el 14,39%, y una disminución en la de los muchachos hasta un 85,61%. Y cuando Romero y colaboradores (2007) revisan los porcentajes al vincular las variables sexo y delito de violencia filial, observan que el 20,7% eran hijas agresoras y el 79,3% hijos. Por tanto, en este tipo de delito las chicas aparecen en mayor porcentaje que en otros respecto a los chicos.

En contra posición, hallamos autores como Agnew y Huguley, (1989), Brezina (1999), Browne y Hamilton (1998), McCloskey y Lichter (2003) y Paulson et al. (1990), entre otros, quienes concluyeron que, no sólo las diferencias de sexo eran pequeñas sino que incluso eran inexistentes. Por su parte, Nock y Kazdin (2002) encontraron que las hijas presentaban el porcentaje más alto con el 14,6%, frente al 11,4% de los hijos como perpetradores de la violencia filio-parental.

En esta dirección encontramos algunos de los estudios de mayor tamaño epidemiológico (Pagani et al., 2004; Agnew y Huguley, 1989) que hallaron diferencias en contra de las hijas, aunque no fueron estadísticamente significativas con un 9,7% de hijas agresoras frente a un 8,8% de hijos. Si bien, McCloskey y Lichter (2003), usando una muestra de conveniencia, no hallaron diferencias por pertenecer a un sexo u otro en las agresiones informadas de hijos a progenitores.

Por otra parte, en los estudios llevados a cabo en España, a los que hemos tenido acceso, presentan un porcentaje significativamente mayor en los hijos que en las hijas en edades comprendidas entre 14 y 18 años, que resumimos en la siguiente tabla.

Tabla 10. Sexo del hijo agresor

Estudios revisados	Mujeres Nº	Varones Nº
Rechea y Cuervo (2009)	3	7
Asociación Altea-España (2008)	30	68
Rechea et al. (2008)	55	91
Romero et al.(2007)	24	92
Ibabe et al. (2007)	15	88
Total	127	346

Fuente: elaboración propia

A modo de conclusión diremos que algunos de los estudios internacionales determinan que las hijas aparecen en un porcentaje superior o igual al de los hijos, mientras que otros concluyen que los hijos son los que mayoritariamente cometen este tipo de delito en comparación con las hijas.

En todos los estudios realizados en España aparecen los varones en mayor número que las mujeres. No obstante, existe más porcentaje de chicas que en otro tipo de delitos que no comportan violencia filio-parental (Rechea et al., 2008; Walsh y Krienert, 2007; Romero, et al., 2007; Bobic, 2002).

8.2. EDAD DE LOS AGRESORES

En este apartado comprobaremos que la edad de inicio y la edad con mayor número de agresiones filiales se debaten y, a menudo, varían dependiendo tanto de la metodología empleada en la investigación como de los parámetros de inclusión por edades en los estudios analizados. Sesgo que vuelve a ser mayor cuando la muestra procede del ámbito judicial.

Según Cottrell y Monk (2004), la mayoría de los estudios que ellos escrutaron establecen el rango de incidencia mayor entre 10 y 18 años.

Por su parte, a partir de la revisión bibliográfica Bailín et al., (2007), se indica que la mayoría de los casos de violencia filio-parental comienzan en la pubertad, a los 11 ó 12 años. Además, señalan que se han descrito casos aislados de niños de menos edad, por ejemplo en una publicación de Escario (1995). Al respecto, de los estudios analizados por Ulman y Straus (2003), se concluye que los niños pequeños tenían mayores porcentajes de violencia filio-parental porque

cerca de un tercio de los niños entre 3 y 5 años eran violentos contra sus progenitores durante los 12 meses cubiertos por las encuestas.

No obstante, ante los hallazgos de Ulman y Straus, recordemos que las conductas violentas aparecen de algún modo en la infancia, alrededor de los 3 ó 4 años, y será a partir de la niñez, y de forma progresiva hasta la adolescencia, cuando dichas conductas, de mantenerse, toman una perspectiva más preocupante por su frecuencia, intensidad y progresión ascendente.

También debemos considerar que las conductas violentas interpersonales de los 3 a los 5 años no siempre tienen el significado que hemos dado de conductas con 'intencionalidad' premeditada en la violencia filio-parental, ya que a esas edades todavía no se ha desarrollado evolutivamente el autocontrol, que se irá adquiriendo a medida que crezca el niño. Sin embargo, a partir de la preadolescencia (11 -12 años) estas circunstancias cambian porque el desarrollo del sujeto permite el autocontrol. Por tanto, sí existe un inhibidor de la conducta intencional de hacer daño.

Regresando a la revisión de Ulman y Straus (2003) aparecen otras cifras en las que se podía advertir que la violencia de los hijos disminuía hasta el porcentaje de uno cada 10 niños agresores de entre 9 y 10 años (edades que comportaban menos probabilidad de maltratar a sus progenitores), frente a los hijos entre 12 y 14 años o entre los de 15 y 17 donde se el porcentaje se incrementaba considerablemente. Por tanto, entre 6 y 10 años hay un descenso de conductas violentas contra los progenitores, que van en progresión ascendente a partir de los 12 años.

En esta dirección encontramos, por una parte, la afirmación de Cottrell (2001b) quien sitúa el rango de edad de incidencia mayor entre los 12 y 14 años. Y, por otra parte, Kethineni (2004) quien encontró que los adolescentes entre 15 y 16 años eran el grupo que mayor probabilidad tenía de abusar de sus progenitores. De hecho, es entre 14 y 16 años que aparece una incidencia mayor de hijos violentos en diferentes estudios realizados (Chinchilla et al., 2005; Marcelli, 2002; Du Bois, 1998; Honjo y Wakabayaski, 1988).

En cuanto a los estudios llevados a cabo en España existe un rango de edad delimitado por el tipo de muestra empleada ya que proceden del ámbito

judicial, estableciéndose el rango de edad entre 14 y 18 años. No obstante, la incidencia mayor aparece entre los 14 y 16 años; aunque, en la investigación de Romero et al. (2007), ésta es mayor entre los 15 y 17 años.

Tabla 11. Edad de los hijos agresores

Estudios revisados	14	15	16	17
Rechea y Cuervo, (2009)	1	3	3	2
Rechea et al., (2008)	44	40	29	36
Romero et al., (2007)	7	20	32	39
Ibabe et al., (2007)	32	22	29	15
Total	84	85	93	92

Fuente: elaboración propia.

Por tanto, el rango de edad que presenta mayor incidencia es entre 16 y 17 años, aunque no es significativamente relevante si lo comparamos con el rango de 14 y 15 años,

Por otra parte, el estudio realizado por la Asociación Altea-España (2008) no especifica el número de sujetos por edad, pero sí subraya que a los 15 y 17 años, respectivamente, se da una incidencia mayor de agresiones, siendo menor a los 14 y a los 16 años. El estudio también establece que en estos chicos ya hubo indicios de agresiones a los 12 y 13 años, y que fueron creciendo en frecuencia e intensidad con la edad.

A modo de conclusión, y como sucedió en el meta-análisis realizado Ulman y Straus (2003), en nuestra revisión, las categorías de edad de las muestras empleadas en los estudios revisados han variado considerablemente. Por ello, sólo se puede especular sobre el impacto que estos parámetros de edad tienen en los resultados de los análisis, y que dependerán del tipo de ámbito de donde se extraiga la muestra empleada. Por ejemplo, en clínica y en centros de servicios sociales es más habitual encontrar hijos menores de 14 años pudiendo oscilar las cifras entre 9 y 13 años. Ahora bien, si la muestra procede de Fiscalía del Menor, estaremos ante cifras de 14 y 17 años, y el descenso porcentual en este tipo de delito se inicia a los 18 años, dato que puede coincidir con los resultados que ofrecen las investigaciones criminológicas sobre delincuencia juvenil, o simplemente aparece porque a los 18 años cuando comete delitos ya no depende del Juzgado del Menor,.

8.3. CORRELACIÓN ENTRE LAS VARIABLES SEXO Y EDAD

En este apartado queremos vincular edad y sexo de estos hijos maltratadores. Así, Agnew y Huguley (1989) encontraron una relación poco significativa entre la edad y la agresión según el sexo del hijo, excepto que las agresiones de las hijas contra madres y padres tendían a aumentar a medida que éstas iban creciendo, teniendo su incidencia mayor entre los 17 y 18 años.

En contra partida, Cornell y Gelles (1982), apuntan que los hijos varones son más violentos a medida que crecen, hecho que no observaron en las hijas (a mayor edad menos actos de violencia física). Del mismo modo, Charles (1986) expone que las hijas agresoras tendían a ser más jóvenes que los hijos. Siguiendo esta dirección, Kethineni (2004) determinó que existía mayor tendencia en las hijas a ser más jóvenes que los hijos en el periodo de tiempo de mayor conducta agresiva contra los progenitores.

Al respecto, los resultados del estudio efectuado por Walsh y Krienert (2007), donde la edad de la muestra llega hasta los 21 años¹⁰⁷, encontramos que la mayoría de los agresores estaban entre 14 y 17 años. Aunque estos autores matizan que cerca del 40% de los hijos varones que agredieron a su *padre*¹⁰⁸ estaban en el rango de edad de 18-21 años, comparado con un 23% de hijas; especificando que los hijos eran significativamente mayores, en edad, que las hijas cuando su víctima era el padre.

La explicación que dan Walsh y Krienert (2007) a este hecho es que los varones maduran físicamente más tarde que las mujeres. Además subrayan que los más pequeños pueden no ser capaces de proceder con agresiones graves o contundentes; por lo que al ser menor la intensidad o gravedad de las agresiones pasan más desapercibidas o no se denuncian.

Para finalizar diremos que en muchos de los trabajos revisados no se establece claramente las diferencias entre distintos tipos de violencia filio-parental, sexo y edad del agresor, siendo quizá la violencia física la que marca

¹⁰⁷ Es la edad mayor de la literatura revisada en muestras no clínicas.

¹⁰⁸ Consideramos que los autores se refieren a la figura paterna o al progenitor varón.

más las desigualdades tanto en los porcentajes de sexo como de edad del hijo agresor.

8.4. VARIABLES PEDAGÓGICAS

Desde la década de los años 80 toma fuerza el término de cognición, en los términos señalados por Ross, Fabiano y Garrido (1990) porque incluye varios procesos de aprendizaje, como: razonamiento moral, resolución de problemas, empatía, impulsividad, pensamiento crítico, razonamiento abstracto y conducta de elección, que han dado una extensa investigación sobre las relaciones que se establecen entre cognición y conductas antisociales o prosociales, y no sólo vinculando la cognición con la memoria, la atención, la percepción y el lenguaje, como era habitual.

Incluso, podemos determinar dos categorías de la cognición que deben vincularse con el desarrollo integral de la persona. La primera categoría sería la *cognición impersonal* –lo que habitualmente conocemos por inteligencia- y la *cognición interpersonal* (también llamada social, emocional o personal). La primera hace referencia al pensamiento que se relaciona con el mundo físico, el tiempo, el espacio y el movimiento¹⁰⁹. Y si hablamos de cognición interpersonal nos estamos refiriendo a otro aspecto del pensamiento y la percepción de la realidad que nos permite solucionar problemas interpersonales, comprender a las demás personas, poder llegar a deducir sus intenciones y acciones (percepción social), ponernos en su lugar (empatía), reflexionar y medir las consecuencias de nuestras decisiones y, comprender los fenómenos políticos, sociales, legales y económicos.

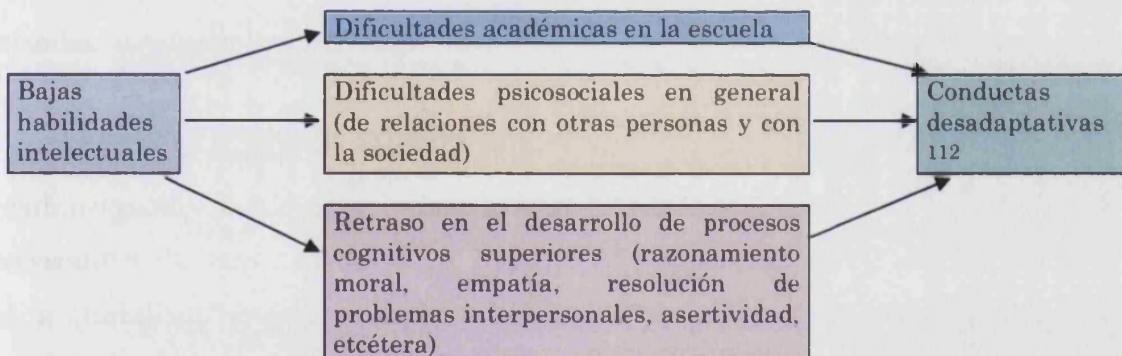
Además, ambas categorías de la cognición (impersonal e interpersonal) no están separadas sino interconectadas para la adquisición de varios comportamientos prosociales. Así, las deficiencias y dificultades en el rendimiento escolar y los niveles bajos de actividad intelectual se mencionan como factores de riesgo que pueden reproducir conductas antisociales debido, básicamente, a que los grupos de adolescentes con conductas de riesgo (consumo

¹⁰⁹ Pensamiento que se desarrolla a través de asignaturas como Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación Física, Ciencias/Conocimiento del Medio, Manualidades, etc.

de drogas, absentismo y fracaso escolar, pequeños delitos, etcétera) obtienen puntuaciones más bajas en pruebas que miden el Coeficiente Intelectual¹¹⁰, que el grupo de adolescentes no problemáticos y sin dificultades importantes en el aprendizaje, adaptación y nivel académico adquirido. Estas conclusiones denotan la gran importancia de las consecuencias del fracaso escolar en nuestros adolescentes.

Asimismo, una hipótesis, ya clásica, que explica interacción dos elementos (las dificultades intelectuales -bajo nivel académico- y las conductas desadaptativas¹¹¹), es la de Henggeler (1989), quien estableció la probabilidad de existir una conexión directa entre dificultades intelectuales (especialmente verbales) y conductas que denotan una inteligencia emocionalmente baja. Dicha conexión la estableció a partir de tres rutas diferentes.

Gráfico 4. Relaciones entre dificultades intelectuales y conductas desadaptativas



Fuente: a partir de Henggeler (1989:26)

Por tanto, se puede concluir que existe una relación entre baja inteligencia verbal y baja inteligencia emocional a partir de procesos intermedios como las dificultades académicas, las dificultades psicosociales en general y, el retraso en la adquisición de las habilidades cognitivas de

¹¹⁰ Coeficiente vinculado a la adquisición de conocimientos escolares/académicos.

¹¹¹ Vinculadas a déficits en la Inteligencia Emocional y la carencia de Habilidades Sociales en las relaciones interpersonales.

¹¹² Nota: serían aquellas conductas que denotan una baja inteligencia emocional.

interacción. Dificultades que pueden desaparecer o descender, en gran medida, cuanto mayor y mejor sea el rendimiento académico.

A pesar de ello, establecer el grado de interconexión que existe entre el nivel intelectual y la conducta antisocial no se puede determinar con exactitud. Lo que sí parece estar demostrado es que, la gran mayoría de los muchachos entre 13 y 18 años que tienen algún contacto con los estamentos jurídicos han tenido fracaso escolar y/o problemas de conducta o de adaptación en la escuela.

Por otra parte, a partir de los trabajos realizados por Martín y Boeck (1997), se han ido acumulando pruebas que demuestran que el hecho de sentir, pensar y decir presupone un trabajo conjunto del cerebro emocional y del racional. De este modo, podríamos decir que la vinculación entre coeficiente intelectual y conductas antisociales/prosociales está mediatizada (sin conocer el grado exacto) por el logro educativo (académico) y el compromiso interpersonal (socialización).

Y es a partir de estos supuestos que hemos considerado importante revisar las variables escolares y laborales que presentan este tipo de hijos agresores, para advertir, según lo expuesto, que en su mayoría deberían presentar problemas escolares.

Vinculando variables pedagógicas (académicas y laborales) y violencia a ascendientes, Cottrell y Monk (2004) apuntan que los problemas de aprendizaje y rendimiento o fracaso escolar, implican, a la larga, que el adolescente interiorice etiquetas negativas que le llevarán, con mayor facilidad, a las actividades antisociales, que a su vez aumentan los niveles de conflicto familiar y crean el potencial para que se produzca la violencia filio-parental. Por tanto, los problemas escolares y/o laborales crean tensión en casa a la que los hijos responden con violencia contra sus madres y padres.

Sin embargo, en las primeras publicaciones o referencias a los hijos maltratadores, algunos autores mantenían, sin ninguna base científica, que eran adolescentes que no solían presentar problemas escolares o extrafamiliares.

Debemos advertir que los estudios realizados fuera del territorio español, a los que hemos tenido acceso, no ofrecen datos o análisis de las dos variables

pedagógicas que vamos a revisar: escolares y laborales. Del mismo modo, destacamos que la totalidad de los adolescentes maltratadores que analizan los siguientes estudios tienen entre 14 y 18 años, hecho que puede sesgar las conclusiones.

8.4.1. Variables Escolares

Empezamos con la investigación de Romero et al. (2007) quienes analizaron tres variables pedagógicas académicas: nivel escolar obtenido, rendimiento escolar (expresado en forma de motivación, hábitos de aprendizaje, trabajo escolar y resultados académicos) y trayectoria escolar. Veamos los resultados que obtuvieron del análisis:

Tabla 12. Nivel escolar adquirido

Último curso realizado	14 años		15 años		16 años		17 años	
	N	%	N	%	N	%	N	%
No consta	1	11,1	3	12,5	6	16,2	5	10,9
1º Ciclo de ESO	1	11,1	5	20,8	4	10,8	3	6,5
3º ESO	5	55,6	7	29,2	5	13,5	11	23,9
4º ESO	1	11,1	4	16,7	14	37,8	11	23,9
Bachillerato 1/Módulo Grado medio	-	-	1	4,2	5	13,5	3	6,5
Bachillerato 2/Módulo Grado Superior	-	-	2	8,3	-	-	2	4,3
Escuela taller	-	-	-	-	2	5,4	3	6,5
Garantía social	1	11,1	2	8,3	1	2,7	8	17,4
Total	9	100	24	100	37	100	46	100

Fuente: Romero et al., (2007:68)

Los autores advierten que la edad en que se inicia un mayor y progresivo retraso escolar es a partir de los 15 años con un 20,8%, a los 16 años el porcentaje es del 24,3%, y a los 17 de un 30,4%. Además, resaltan el significativo retraso o abandono escolar precoz, y su consecuente fracaso escolar. Asimismo, sólo la cuarta parte de la población inicia cursos de formación ocupacional o de garantía social.

Tabla 13. Rendimiento escolar

Rendimiento escolar	N	%
No consta información	21	18,1
Muy bueno/bueno	17	14,7
Regular	25	21,6
Malo	53	45,6
Total	116	100,0

Fuente: Romero et al., (2007:69)

El 67,2% refleja el elevado índice de fracaso escolar de estos adolescentes. Sólo el 14,7% no ha presentado dificultades.

Tabla 14. Dificultades en el contexto escolar

Trayectoria escolar	N	%
Sin dificultades	15	12,9
Dificultades de adaptación	8	6,9
Dificultades en el aprendizaje	15	12,9
Dificultades de adaptación y aprendizaje	7	6,0
Dificultades de adaptación, aprendizaje, absentismo	29	25,0
Dificultades de adaptación, aprendizaje, cambio de centro	14	12,1
Dificultades de adaptación, aprendizaje, absentismo, cambio de centro	13	11,2
Sin información	15	12,9
Total	37	100

Fuente: Romero et al., (2007:70)

Como podemos observar, únicamente el 12,9% de los adolescentes no ha tenido dificultades ni cambios de centro en su trayectoria escolar. Sin embargo, en todos los casos restantes aparecen más de dos dificultades en el ámbito escolar, como por ejemplo, en el 23,3% de los casos existen dificultades de adaptación, aprendizaje y absentismo.

Así pues, el 74,1% de la muestra analizada por Romero y colaboradores (2007) acumulan diversas dificultades que inciden, en el rendimiento y nivel académico. Además, un dato interesante a subrayar es que en sólo seis adolescentes (el 5% de la muestra) ha existido una clara implicación familiar para trabajar conjuntamente con la escuela los problemas del hijo.

Por otra parte, del estudio llevado a cabo por Sempere et al. (2007) con 12 adolescentes con medidas judiciales por violencia contra sus progenitores, se concluye que:

- en general, los adolescentes guardan buenos recuerdos de su etapa en Educación Primaria y que sus problemas escolares aparecen en la ESO y con el cambio al Instituto de Educación Secundaria.
- La mayoría ha cambiado dos o más veces de centro escolar (incluso en un caso hasta seis veces), por problemas de conducta y rendimiento. Los otros casos por cambio de residencia.
- La mitad de los adolescentes han sido expulsados.
- Sólo en un caso no ha habido absentismo.
- Las faltas de asistencia sin justificar ya aparecieron a los 11-12 años.
- Sólo dos adolescentes finalizaron la ESO, el resto abandonaron la escuela en 3º o antes de finalizar 4º.
- Todos han tenido problemas de adaptación en la ESO, aunque la mitad ya los tuvo en la etapa de Educación Primaria.

Asimismo, estas autoras señalan que los adolescentes asocian sus dificultades en el rendimiento académico con: desmotivación, dificultades de concentración, atención, comprensión y de autocontrol (estar quietos, no ponerse nerviosos, etcétera). Existe una minoría que es víctima de violencia en la escuela, asociada a burlas por su rendimiento académico.

En opinión de Sempere y colaboradores (2007), ante su historia escolar los jóvenes tienden a la evitación (evasión por bajo nivel de frustración) o agresión (a iguales en el centro escolar), sólo en uno de los casos la conducta que adoptó el adolescente fue la de dialogar o convencer.

La información que proporciona el estudio de Rechea y Cuervo (2009) sobre las variables escolares analizadas en su muestra de 10 adolescentes es la siguiente:

- cuatro tenían problemas académicos (falta de respeto al profesorado), dos de los cuales, además, eran violentos con sus compañeros. Estos cuatro

sujetos también presentaban problemas sociales (peleas, vandalismo, tráfico de drogas y hurtos).

- Aparecen ocho casos con absentismo escolar, sólo dos acuden al centro con regularidad.
- El rendimiento académico es bajo en ocho casos (los mismos sujetos que no acuden al centro), de los otros dos, que sí asisten, el rendimiento en un acaso es medio y en el otro es alto.
- De los 9 casos que ya han alcanzado los 16-17 años ninguno ha obtenido el graduado escolar. El adolescente que tiene un alto rendimiento todavía no ha cumplido 16 años.

Por otra parte, y antes de exponer los resultados del estudio llevado a cabo por Ibabe y colaboradores (2007), recordemos que analizan tres grupos de adolescentes: los que sólo han cometido delitos de violencia filio-parental (VF), el grupo que además de ese delito ha cometido otros (robos, vandalismo, venta de drogas, etcétera) (VF+), y el grupo que ha cometido delitos que no son de violencia filio-parental (NVF). De esta muestra se llegaron a las siguientes conclusiones:

- rendimiento escolar. En el 76,4% de los casos es muy malo o malo. No se hallan diferencias significativas entre los tres grupos de adolescentes. No existe información en el 13,6% de los casos.
- En el 94,3%, de los 88 sujetos analizados, aparece algún problema escolar (absentismo, dificultades en el aprendizaje o de adaptación).
- Existe absentismo escolar en el 54,5% y no aparece en el 45,5% de la muestra. Tampoco aparecen diferencias entre los tres grupos.
- Presentan problemas de aprendizaje el 46,6% de los adolescentes. En el grupo de VF+ un 54% tuvo problemas y el 21% no los tuvo; en el grupo de sólo VF, el 41% tuvo problemas de aprendizaje frente a un 24% que no los tuvo. Y, curiosamente, en el grupo de NVF aparecen menos casos con este tipo de dificultades de aprendizaje y adaptación; aunque, los autores advierten que en este grupo está el más bajo nivel de escolarización.

- Hay dificultades de adaptación escolar en el 52,3% de los casos, en la siguiente proporción: el grupo de VF+ es el primero con 54% de los adolescentes, seguido del grupo de VF con 39% y con sólo un 7% de los jóvenes de NVF. Y a la inversa, no presentan dificultades de adaptación el 60% del grupo de NVF, en el grupo de VF no aparecen dificultades en el 24% y en el de VF+ en el 16% de los casos. De nuevo, los mejor parados son los adolescentes que no han cometido el delito de violencia filio-parental.
- En cuanto al retraso académico, 51 adolescentes, el 83% de la muestra, presentaban retraso escolar. Porcentaje que se divide en 37,7% con un retraso de un curso, en el 26,7% de dos cursos y en el 19,7% de tres o más años. No se conocieron los datos de 42 sujetos. No aparecen diferencias entre los tres grupos.
- Cambios de centro. No se encontró ninguna relación significativa entre este variable y el grupo de pertenencia. En el 34,1% hubieron cambios de centro escolar, sin determinar el motivo.
- Expectativas académicas. Hay falta de motivación para estudiar o seguir estudiando en el 45,6%. Además, el 46,9% (de 96 jóvenes) no tienen expectativas académicas en ninguno de los tres grupos.
- Conductas desadaptativas en el aula. El 70% presenta estas conductas. Y, de nuevo, el grupo que menos problemas muestra es el de NVF, sólo en el 22% de los casos, frente al 50% en el grupo de VF+ y el 28% en el de VF. Según Ibabe et al. (2007), los menores que realizan conductas disruptivas en el aula también actúan de forma violenta hacia adultos y hacia iguales. Así tenemos que, por una parte, las conductas violentas hacia iguales aparecen en el 61,4% de los casos y, por otra, las conductas violentas hacia adultos aparecen en el 65,2% de los casos distribuido de la siguiente forma: el grupo de VF+ es el que mayor porcentaje presenta con un 44%, seguido del grupo de NVF con un 29% y con muy poca diferencia el grupo de VF con un 27%.

El estudio realizado por Rechea et al. (2008) presenta los siguientes datos a partir de la muestra analizada, compuesta de 146 adolescentes, acerca de las variables escolares:

- el absentismo escolar es del 19,9% y un 32,2% no asiste al centro escolar en ninguna ocasión. Las autoras resaltan que el 28,1% de estos jóvenes tiene 16 o más años, por tanto estamos ante un relevante fracaso y abandono escolar. Sólo el 21,9% acuden con normalidad.
- Rendimiento escolar. Es alto en un solo caso, normal en 14 sujetos (el 9,6%), bajo en 91 adolescentes (62,3%) y no consta este dato en 40 casos (el 27,4%). Incluso, cuando la asistencia es normal hay bajo rendimiento en el 14,3% de los adolescentes; y cuando hay absentismo el rendimiento es bajo en el 21,4% de los casos. Cuando los menores no acuden al centro el fracaso escolar es del 35,7%.

Por tanto, a partir de los supuestos expuestos en este apartado (Henggeler, 1989; Martín y Boeck, 1997, y Ross et al., 1990), podríamos decir que la vinculación entre coeficiente intelectual (o cognición impersonal) y conductas de violencia filio-parental (o cognición interpersonal) parecen estar mediatizada por el logro educativo (académico) y el compromiso interpersonal (socialización).

Asimismo, en las diversas cuestiones académicas analizadas, este tipo de adolescentes agresores salen peor mal parados de lo que algunos autores vaticinaban al hipotetizar que eran adolescentes que no presentaban un alto número de problemas académicos. Incluso, en el estudio comparativo de Ibabe et al. (2007), los jóvenes que han agredido a sus progenitores presentan más problemas escolares que los delincuentes comunes que no lo han cometido.

Por otra parte, la hipótesis que mantienen algunos autores de que los hijos que ejercen violencia a ascendientes no presentan ese tipo de conducta con otros adultos, no se puede concluir.

8.4.2. Variables Laborales

Como hemos podido comprobar en la anterior variable pedagógica, estamos ante un grupo de adolescentes, casi en su totalidad, “antiescuela” que, tal vez, puedan encontrar estrategias que compensen esas deficiencias académicas en el mundo laboral, ya que éste puede contribuir positivamente a que logren un proceso de adaptación tanto social como personal.

De esta variable también encontramos pocos estudios que la analicen, de nuevo nos basamos en los llevados a cabo en España que sí lo han hecho.

Empezamos por el estudio de Romero et al. (2007) quienes inician este apartado aclarando que el 71% de su muestra tiene edad laboral.

Tabla 15. Situación laboral y edad de los jóvenes

	16 años		17 años	
	N	%	N	%
No consta información	9	24,3	8	17,4
Trabaja	9	24,3	11	23,9
Ha trabajado	5	13,5	7	15,2
No trabaja	14	37,8	20	43,5
Total	37	100	46	100

Fuente: Romero et al., (2007:71)

Es relevante el alto porcentaje de jóvenes con 17 años que jamás ha trabajado¹¹³. Mientras que los que trabajan o han trabajado mantienen puntuaciones más homogéneas cuando se comparan los 16 y 17 años.

No obstante, los autores apuntan que, salvando un problema en la recogida de datos, tal vez el 22,6% de adolescentes con 16 años y el 34,7% con 17 años podrían estar asistiendo al instituto o realizando un curso de garantía social o formación ocupacional. Por tanto, el 28,7% de 16 años y el 24,0% de 17 no trabajarían.

¹¹³ Este estudio se realizó en el año 2005, cuando la tasa de desempleados era muy baja y se podía encontrar trabajos no especializados con facilidad.

Por otra parte, Romero et al. (2007) señalan que en los casos donde consta que el adolescente ha trabajado aparece la circunstancia que la pérdida del trabajo se atribuye al joven por abandono o despido.

En referencia a la población bajo estudio de Sempere et al. (2007), de los 12 adolescentes, ocho estaban en edad laboral, dos tenían 15 años y otros dos acababan de cumplir 16 años.

Tabla 16. Historia laboral

En edad laboral	8
Sin ninguna experiencia laboral	1
Con experiencia laboral esporádica	5
Con experiencia laboral prolongada y positiva	2

Fuente: elaboración a partir de Sempere et al., (2007)

Según estas autores, en la mayoría de los casos existe una baja motivación para buscar trabajo. De hecho la casi totalidad de éste ha sido buscado por los progenitores.

Los que han trabajado y han sido despedidos manifiestan como motivos el haber robado, por no soportar el trabajar, por no gustarles que les digan lo que tienen que hacer y, además, por cansarse.

Según Sempere et al. (2007), seis de los ocho adolescentes con edad laboral muestran poca responsabilidad en el cumplimiento de los horarios y compromisos en el trabajo. Su trayectoria laboral es inconsistente, presenta un cambio continuado de trabajo y poca implicación.

Asimismo, según estas autoras, sólo un adolescente dice estar bien aceptado y reconocido en el trabajo. Sólo en dos casos han tenido problemas con la figura de autoridad en el contexto laboral. También señalan que la mitad de la muestra no ha tenido ningún problema en acatar y cumplir las normas, tienen claro quién manda y lo que comporta tener un superior (aunque no les guste que les digan qué tienen que hacer).

Por otra parte, en el estudio de Rechea y Cuervo (2009), ocho de los 10 jóvenes de su muestra trabajaron alguna vez (seis con sus padres o en empleos puntuales, y dos como repartidor y tractorista, respectivamente). De estos

jóvenes cuatro decían obtener suficiente salario para tener cierta independencia económica (aunque seguían viviendo con sus progenitores). Sus aspiraciones laborales estaban vinculadas a trabajos que desempeñaban o habían desempeñado (electricista, mecánico, tractorista, maestro, biólogo y policía).

En la investigación de Ibabe et al. (2007) sólo informa de que no trabajan el 66%, ha trabajado el 19% y trabaja el 15%.

Las conclusiones a las que podemos llegar es que, en caso de trabajar, aparece el abandono o despido del lugar de trabajo del joven como un hecho relevante, unido a una baja motivación para buscar trabajo y reincorporarse a la vida laboral.

8.5. GRUPO DE IGUALES

La teoría de Socialización Grupal cuestiona que la influencia del comportamiento de los progenitores en el desarrollo psicológico y comportamental de los hijos sea la más relevante, sobretodo en la adolescencia, indicando una variable ambiental con mucha influencia, como es el grupo de pares (Harris 1995, 2002; Perry y Weinstein 1998).

Por su relevancia, Cottrell y Monk (2004) analizan la relación existente entre el grupo de iguales y este tipo de adolescentes. Los trabajadores sociales, progenitores y adolescentes de su estudio describieron que la influencia de los iguales contribuía al maltrato contra las madres y padres, básicamente, por tres razones:

- cuando los adolescentes eran víctimas de burlas, o se sentían acosados por sus compañeros, podían usar un comportamiento violento contra sus progenitores como medio de compensación por sus sentimientos de impotencia y para expresar su ira en un contexto seguro (microsistema).
- Algunos grupos de amigos presentaban la violencia como un medio o estrategia efectiva para ganar poder y control, hecho que conducía al adolescente a usarla para obtener lo que desea de sus progenitores.
- Determinadas actividades antisociales (abuso de sustancias, absentismo escolar, robo) y el tipo de grupo de amigos, hacía que los progenitores

intentaran establecer límites más estrictos lo que comportaba, a su vez, respuestas agresivas por parte de sus hijos.

Por otra parte, un adolescente que abusa de sus ascendientes puede comportarse de una manera u otra en diferentes microsistemas en función, no sólo de su personalidad más o menos antisocial o prosocial sino, también, de las características del grupo (sistema) o por el rol que desempeñe dentro de él (Harris, 1995, Perry y Weinstein, 1998). De este modo, podemos tener que un hijo maltratador que tiene amedrentados a su padre y madre, pueda optar por un rol tranquilo, colaborador y conciliador en su grupo de iguales.

Por otro lado, el grupo de iguales es un factor importante en la formación de la personalidad si contemplamos: cómo se influyen unos a otros, cómo compensan sus necesidades y cómo se organizan para conseguir superar etapas y circunstancias vitales de la adolescencia. Además de los lazos que generan las experiencias compartidas, Coleman (1985)¹¹⁴ añade que el proceso de vinculación con el grupo de iguales se ve potenciado por la progresiva desvinculación de la familia en un intento de autoafirmación e independencia (citado en Tiradó, 1993).

Sin embargo, la mayor o menor influencia del grupo o de la familia sobre el sujeto, y en la elección que hace de un grupo concreto en base a las pautas educativas recibidas en la familia, no está suficientemente investigada. Sí es cierto que algunos estudios (Harris, 2002; Perry y Weinstein, 1998) han determinado que:

- según el tipo de interacciones familiares que se establezcan, el hijo desarrolla un tipo de comportamiento social que puede reproducir o no en su grupo de iguales, y que le influye a la hora de elegir a un grupo u otro;
- y
- según el tipo de comportamiento social del grupo, el hijo deberá aprender o adaptar nuevas conductas para sentirse integrado con sus iguales que

¹¹⁴ Fragmento extraído de Tiradó, C. (coord.) (1993). *Psicología evolutiva. Textos per a educadors*. Barcelona: Eumo Editorial.

pueden ser bastante semejantes o contrarias a las que aprendió y desarrolló en su familia.

Por el tipo y limitada información que hemos obtenido en nuestra revisión, vamos a intentar deducir si los grupos de amigos que tienen los hijos violentos está formado por jóvenes que también ejercen violencia contra sus progenitores o presentan conductas antisociales.

Romero y colaboradores (2007), indican que la cuarta parte de su muestra (23,3%) se relaciona con un grupo sin problemas ni dificultades personales o con las normas sociales. Sin embargo, en el 61,2% la relación de estos adolescentes es con grupos de iguales disfuncionales. Y, otro dato significativo es el 8,6% de los adolescentes que no mantienen relación con ningún grupo o de hacerlo mantienen relaciones pobres y escasas. Indicamos que de un 15,5% de la muestra no se obtuvo esta información.

Por otra parte, el estudio de Rechea y Cuervo (2009) tenía como objetivo conocer el tipo de actividades que realizan estos adolescentes con sus amigos, el comportamiento de éstos en su núcleo familiar y cómo ven a la figura paterna. A excepción de dos adolescentes que dijeron no saber sobre esas cuestiones, en ocho casos comentaron que sus amigos no tenían problemas con familiares, tenían una opinión favorable de los padres y cómo debe ser una buena relación con ellos. Además, estas autoras señalan que nueve jóvenes compartían con sus amigos actividades deportivas y de ocio (caza, jugar a videojuegos, etcétera). Sólo un adolescente dijo que con sus amigos fumaba porros, si bien, la mayoría dijeron que salían a “tomar copas”.

En el estudio efectuado por Sempere y colaboradoras (2007) sobre 12 adolescentes recluidos en centros de Reforma de Cataluña, se concluye que la mayoría de estos tienen relación con grupos de su entorno cercano (barrio, pueblo y centro educativo). En la casi totalidad son grupos de un mismo sexo, una minoría son grupos mixtos y un adolescente salía con su novia y amigos. Quizá lo más sorprendente de este estudio es que la tercera parte de los adolescentes no tenían ningún grupo de amigos (están encerrados en casa, salen

solos), en otro caso sólo salía con su novia y en otro sólo se relacionaba con una vecina.

Además, aproximadamente la mitad tenían grupos de referencia antisociales. Los altercados que protagonizaban era: “peleas por solidaridad con un amigo” o “por marcar terreno”, peleas y disputas como consecuencia del consumo.

En cuanto a las actividades que estos jóvenes compartían con sus amigos eran: salir al parque, pasear, ir a casa de alguien, fumar porros, ir en moto, a la discoteca y consumir drogas y alcohol.

Por su parte, del trabajo de Rechea et al. (2008) se concluye que la mitad de los menores tienen relaciones con grupos antisociales (50,7%), aunque también es interesante contemplar que casi una cuarta parte no se relaciona con grupos problemáticos. Los grupos de pares de estos adolescente presentan los siguientes problemas: conductas antisociales en el 25,3%; conductas delictivas en el 17,8%, conductas violentas en el 1,4% de los adolescentes y un 2,1% en conductas de riesgo y delictivas /violentas, respectivamente. Remarcamos que de la mitad de la muestra se desconoce esta información.

Por tanto, la mitad de los adolescentes estudiados tenían un grupo de amigos antisociales, lo que no se determina en los estudio (a excepción del de Rechea y Cuervo, 2009) es si entre dichas conductas desadaptativas de los amigos aparece la violencia hacia sus progenitores.

8.6. CONSUMO DE DROGAS Y ALCOHOL

Cuando hablamos de conductas de riesgo en los adolescentes debemos considerar el consumo de sustancias tóxicas, aunque Price (1996) deja bien claro que el uso de drogas y alcohol entre los jóvenes es algo común, el problema está cuando su consumo es descontrolado. Para fundamentarlo da unas cifras extraídas de la población adolescente de Estados Unidos: casi todos los estudiantes (90%) admitieron haber probado el alcohol, de éstos el 57% era bebedor habitual, de los cuales el 32% admitió que había tomado cinco o más

bebidas en un solo día en las pasadas dos semanas. Sin embargo, el uso diario de drogas se encontró en un nivel sorprendentemente bajo.

No obstante, existen varios estudios que han relacionado el consumo de alcohol y drogas con la violencia filio-parental (Charles, 1986; Ellickson y McGuigan, 2000; Jackson, 2003; Cottrell y Monk, 2004); incluso, Pagani et al. (2004) hallaron que el abuso de sustancias entre los adolescentes aumentaba el riesgo de violencia verbal a la madre en un 60% de las veces.

En el estudio de Cottrell (2001a) se relacionó el consumo de alcohol y de drogas con el comportamiento violento del hijo, y más de la mitad de los progenitores maltratados identificaron el abuso de sustancias como problema coexistente.

Por su parte, en el trabajo de Cottrell y Monk (2004) los progenitores y los trabajadores sociales entrevistados dijeron que tuvieron cambios significativos en el comportamiento, el rendimiento escolar y en las relaciones con los compañeros de sus hijos al inicio del consumo. Lo que a su vez, incrementó los conflictos en el hogar.

Por ello, estos autores apuntan que, a veces, el abuso de sustancias era descrito por los trabajadores sociales y progenitores como la causa principal de la violencia filio-parental, aunque también se veía como sintomático de problemas más profundos relacionados con una historia de abuso y conflicto familiar. Incluso, Cottrell y Monk (2004) indican que en algunas situaciones, los progenitores maltratados también consumían alcohol y otras drogas, hecho que incrementaba las posibilidades de una disfunción familiar.

Al respecto, y como apunta Price (1996), el uso de, por ejemplo, hachís no explica necesariamente por qué las notas escolares son bajas o por qué se mete en peleas un adolescente ya que, aceptar el consumo de tóxicos como una explicación universal de problemas de conducta en un adolescente, es sesgado. Hay que tener en cuenta que este adolescente bebe alcohol o consume drogas no porque sea un maltratador sino porque forma parte de su forma de vivir, incluso de integrarse en el grupo de amigos o como una conducta más de experimentación, tan habitual a estas edades.

Por otra parte, Habbin y Madden (1979) aclaran que muchos de estos jóvenes agresores no estaban tomando drogas o alcohol cuando se inició la violencia filio-parental o en el momento de agredir a sus progenitores. Al respecto, Walsh y Krienert (2007)¹¹⁵ informan que la mayoría de los agresores de su muestra comunicaron que no tomaron alcohol o drogas durante el ataque. Es más, estos autores advierten que su falta de resultados co-ocurrentes de abuso de sustancias y violencia filio-parental en una muestra tan extensa (17.957 hijos agresores), puede ser revelador del sesgo de las muestras clínicas con las que se han efectuado la mayoría de los estudios de este tipo de violencia.

Asimismo, Aroca y Garrido (2005), establecen que muchas personas que beben habitualmente no son violentas, ni agreden. Como veremos en los estudios revisados, muchos hijos agresores no beben alcohol o consumen drogas, otros lo hacen de forma moderada u ocasional y otros de forma habitual, pero en los tres casos algo es igual: maltratan a sus progenitores, y en la mayoría de los episodios de violencia el hijo agresor no había ingerido alcohol o drogas. No podemos olvidar que beber y consumir drogas es una opción y un hábito, no la condición necesaria para que haya violencia.

Por otra parte, como determina Bobic (2002), muchos estudios mencionan el alcohol y las drogas como una causa de la violencia filio-parental pero ninguno la estudia en profundidad. Asimismo, recuerda que muchos autores (menciona especialmente la de Wilson, 1996), sin demostrar una relación clara entre abuso de alcohol del hijo y el maltrato contra sus progenitores, proponen que el abuso de algunas sustancias es el responsable del aumento de la severidad de su violencia. No obstante, afirma la autora, esto no es suficiente para explicar la violencia filio-parental.

Una postura más contundente es la de García de Galdeano y González (2007) al afirmar que aunque se haya asociado el abuso de alcohol y otras drogas con el ejercicio de estas conductas, en estos casos, no resulta el origen de los comportamientos abusivos, aunque su influencia es indiscutible.

¹¹⁵ Recordemos que su muestra cruzada nacional, en EEUU, de casos de hijos agresores informados era de 17.957.

Por otra parte, algunos especialistas han llegado a la conclusión de que el uso de alcohol y drogas es una complicación más que una causa. Al respecto, Price (1996) nos dice que en un centro de detención de Colorado, el 90% de las chicas y el 58% de los chicos admitió haber sufrido abusos sexuales. De estos jóvenes, el 70% informó padecer ansiedad y depresión, el 50% había pensado en suicidarse y el 25% lo había intentado. No es demasiado arriesgado concluir que estos problemas contribuyeron al abuso de sustancias más que al contrario.

Además, es interesante lo que indican Cottrell y Monk (2004) sobre que algunos jóvenes de su estudio reconocieron que maltrataron a sus madres y padres cuando estaban “colocados” o “de bajón”. Sin embargo, la violencia surgía con más frecuencia debido a una discusión entre los jóvenes y sus progenitores acerca de asuntos relacionados, precisamente, con el abuso de sustancias.

A pesar de ello, tenemos que admitir que el alcohol y las drogas tienen un claro efecto desinhibidor y de pérdida del autocontrol de la conducta, lo que permite “dejarnos llevar” y dejar de ejercer el control sobre nuestro comportamiento. Y si un hijo agresor tiene habitualmente problemas para gobernar su actuación ante su víctima o ante situaciones estresantes, la ingesta de alcohol/drogas hará que ese pobre control desaparezca y se genere, con mayor facilidad, un acto violento por su parte.

Consideramos interesante tener en cuenta un hecho que señalan algunos terapeutas familiares que atienden a progenitores agredidos (Gallagher, 2004a; Omer, 2004; Nardone et al., 2003; Price, 1996), al advertir que cuando éstos justifican y asocian la conducta de su hijo al hecho de consumir drogas se eximen de culpa. Esta es una percepción del problema peligrosa porque recae sólo en el hijo agresor la responsabilidad para solucionar la situación ya que ellos no se consideran los responsables, además de asumir que no son los que deben cambiar; lo que perpetúa este tipo de violencia familiar.

A continuación, vamos a referir las investigaciones que han tratado específicamente este tema, siendo de nuevo las españolas las que realizan un análisis cualitativo y cuantitativo más exhaustivo del mismo.

Romero et al. (2007) quisieron valorar si el consumo de estos adolescentes estaba relacionado con las agresiones a su familia (este dato no lo obtuvieron), o

bien con otras situaciones que implicaran trasgresión o delito. Estos autores señalan que, en todos los casos en que se dan conductas de violencia, el porcentaje de consumo es mayor, sin especificar cuál corresponde a sujetos por violencia filio-parental o a otros delitos. Quizá el dato más significativo de este tipo de adolescentes, es que frente al 58,6% que tiene un consumo regular, existe un 41,4% que no lo hace. Sin embargo, lo que sí determinan Romero et al. (2007) es que el consumo se vincula con conductas violentas en la escuela y en el medio social contra iguales en el 26,9% de los casos, y contra adultos en el 19,2% de los adolescentes.

Por su parte, Sempere, et al. (2007) indican que en su muestra de 12 adolescentes, sólo dos no habían consumido nunca, el resto consumía, al menos, hachís y alcohol; de los diez jóvenes restantes, cinco dicen ser politoxicómanos (drogas sintéticas, cocaína, alucinógenos, etcétera). Traemos a colación el caso de un adolescente que inició el consumo a los 8 años (sus progenitores eran consumidores habituales). Por otra parte, cuando los progenitores de este estudio tomaron medidas más restrictivas para que su hijo dejase el consumo, éste se reafirmaba en que no iba a dejarlo y era motivo de enfrentamiento.

La investigación de Rechea y Cuervo (2009) tenía como objetivo conocer los hábitos de consumo previo y posterior a la aparición de la violencia filio-parental, para saber si había coincidido con su inicio o el consumo ocurría paralelo a esta violencia familiar. Los resultados son interesantes: sólo tres menores consumían alcohol antes de iniciar las agresiones contra sus progenitores, pero subió a cinco después de ejercer ese tipo de violencia. Respecto al consumo de drogas, antes de iniciarse la violencia familiar, la mitad consumía y la otra no, aunque después de ejercerla contra sus progenitores aparece un sujeto más entre los consumidores. Por tanto, al inicio de la aparición de la violencia filio-parental no existe una diferencia significativa entre consumidores y no consumidores pero, el número de sujetos que consumen se incrementa una vez aparecida la violencia.

En el estudio efectuado por Ibabe et al. (2007) se hallaron los siguientes porcentajes: el 86% de los adolescentes de los tres grupos (VF; VF+ y NVF) consumían algún tipo de sustancia repartidos en un 55% de legales e ilegales,

seguido de un 23% de sustancia legales (tabaco y alcohol), y un 8% sólo de ilegales. Sin duda alguna, la droga más consumida era el hachís en un 67% de los casos, seguida de la cocaína en el 20,3% de los casos y las drogas de diseño en el 14,9% de los sujetos. Además, el 52,1% consumían alcohol y tabaco, de los cuales un 19,2% sólo alcohol y un 13,7% sólo tabaco.

Estos autores concluyeron que los adolescentes que consumían cocaína actuaban de forma violenta contra sus progenitores, mientras que las conductas disruptivas en el aula se relacionaban con el consumo de hachís. Según los datos recogidos en el trabajo de Ibabe y colaboradores (2007), el consumo de sustancias tóxicas es generalizado en los tres grupos de menores, y no se observaron diferencias significativas en cuanto al tipo de sustancias consumidas. Sin embargo, no analizaron la posible correlación de consumo con el inicio de la violencia o con los episodios de ésta.

Por otra parte, en el estudio de Rechea et al. (2008) se consideró importante conocer el hábito de consumo en su muestra. La mitad de los menores no consumía alcohol u otras drogas; la diferencia entre consumidores de alcohol, por una parte, tanto habituales como los de fines de semana y, por otra, los no consumidores es sólo de .7. En cuanto a otras drogas, la diferencia es de 5,5% entre los consumidores y no consumidores, por tanto no son significativas.

Las conclusiones que podemos extraer de nuestra revisión no son concluyentes para relacionar la violencia filio-parental al consumo de drogas y alcohol. Tal vez, sea oportuno que en próximas investigaciones se analice:

- la existencia de consumo antes del inicio de la violencia filio-parental.
- El incremento tanto de consumo como de nuevos consumidores una vez que existe este tipo de violencia.
- Si en los episodios de violencia, el hijo se encontraba bajo efectos de drogas y/o alcohol.
- Si los progenitores consumen o consumían habitualmente algún tipo de drogas o alcohol delante del hijo.

- Si el consumo de los progenitores está relacionado con los episodios de malos tratos que sufre la familia.

Quizá, con el análisis de estas variables podamos demostrar alguna correlación drogas/alcohol y violencia filio-parental que la vincule a un factor de riesgo de este tipo de violencia, pudiendo ser una causa a considerar en el tratamiento del joven.

8.7. VARIABLES PSICOLÓGICAS

Junto a los factores de riesgo ya mencionados, en la mayoría de la literatura especializada también se citan algunas variables psicológicas como predictores de la conducta violenta contra los padres y/o madres.

Hay autores que dirigen su mirada hacia la presencia de trastornos psicológicos (principalmente de la personalidad) y psiquiátricos (Cottrell y Monk, 2004; Garrido, 2005; Honjo y Wakabayashi, 1988; Omer, 2003; Pereira, 2009; Pérez y Pereira, 2006; Urra, 2006). Revisemos algunas de estas posturas

Por ejemplo, Urra (2006), establece como características particulares de los hijos maltratadores un “egocentrismo supino” en la convivencia familiar con un marcado hedonismo-nihilismo. Además, este autor mantiene que también presentan rasgos patológicos desde la infancia como una conducta negativista-desafiante o relaciones ambivalentes hacia sus progenitores.

Garrido (2005) alude a un trastorno de la personalidad al considerar que muchos de estos adolescentes padecen una psicopatía o están desarrollando este grave trastorno durante la niñez, lo que el autor define como el Síndrome del Emperador (que ya hemos tratado en el capítulo VI).

Por su parte, Omer (2003) resalta que muchos de estos hijos maltratadores mostraron síntomas de un trastorno obsesivo-compulsivo que se exteriorizaba auto-marginándose gradualmente o cortando sus lazos con el mundo exterior, principalmente con sus progenitores y otros miembros de la familia. Para ello, se aíslan en sus habitaciones, comen solos y se mantienen ocupados en su espacio privado; tan privado que sus madres y padres no tienen acceso a sus habitaciones. El “hijo encerrado” puede incluso cambiar el día por

la noche, reduciendo aún más las posibilidades de contacto. La escasa comunicación que se establece entre ellos consiste en acusaciones que se traducen en insultos, amenazas, gritos y a veces violencia física por parte del hijo. En esta dirección, Cottrell y Monk (2004) indican la existencia de problemas psicopatológicos como: psicosis y trastorno bipolar.

Pero, también hay voces que no apoyan la conclusión de que estos adolescentes sufran trastornos graves de personalidad o psiquiátricos; incluso, de aparecer algún caso son excluidos de los estudios (Habbin y Madden, 1979; Pérez y Pereira, 2006). Además, las investigaciones realizadas con población que cumple medidas judiciales, supuestamente, no sufre ninguna enfermedad mental porque se considera eximente.

Por ejemplo, Marcelli (2002), Laurent y Derry (1999), entre otros, señalan que no está demostrada la relación causal entre salud mental y violencia filio-parental, proponiendo otras características personales como problemas en el autocontrol, la regulación afectiva y las habilidades sociales de relación interpersonal. Aunque hay matices, cuando estos mismos autores, junto con otros, admiten que pueden encontrarse en este tipo de hijos unas características psicológicas “no adecuadas u óptimas” como: depresión, trastorno de ansiedad, baja autoestima, miedos y fobias (Cottrell y Monk (2004); García de Galdeano y González, 2007; Paulson et al., 1990; Pérez y Pereira 2006). A éste respecto, según Mouren et al., (1985) suelen padecer trastornos tales como miedo a la oscuridad y agorafobia, entre otros.

Por otra parte, García de Galdeano y González (2007), manifiestan que a menudo las madres y padres de hijos/as maltratadores los describen como tiranos, obstinados y caprichoso. Por ello indican que el temperamento es extremadamente importante en el desarrollo de conductas violentas e influyen en características como la tozudez, la impulsividad o la irritabilidad. Es lo que también señala Gallagher (2004b).

En esta línea, algunos autores (Garrido, 2005 y 2007; García de Galdeano y González, 2007; Omer, 2004; Pereira, Bertino y Romero, 2009; Pérez y Pereira, 2006; Turecki y Tonner, 2003; Urra, 2006) presentan una serie de variables

psicológicas como factores de riesgo de la conducta violenta que aparecen, como ya veremos, en los perfiles de los hijos maltratadores de las muestras españolas.

- En un primer grupo de variables tenemos: el temperamento, la impulsividad, la falta de empatía y la emocionalidad negativa¹¹⁶.

- Y en un segundo grupo encontramos trastornos de conducta que se han relacionado tanto con este tipo de adolescentes como en la población antisocial en general; nos referimos al trastorno de atención con hiperactividad, el trastorno negativista-desafiante y el trastorno disocial.

No obstante, en nuestra revisión bibliográfica hemos encontrado entre las variables psicológicas más habituales las que aluden a los trastornos de conducta que, además, se han asociado a diferentes comportamientos violentos. Así pues, cuando determinamos que un niño o adolescente presenta trastorno de o en la conducta nos referimos a aquellos que son diagnosticados de un trastorno de atención con hiperactividad (TDA-H), trastorno negativista-desafiante (TND) y trastorno disocial (TD) que a veces incluye a los anteriores.

Estos trastornos de conducta por separados, pero a menudo vinculados¹¹⁷, son déficits neuropsicológicos y temperamentales que pueden conducir a un comportamiento antisocial. Pero, ¿qué son y cómo influyen estos trastornos en el sujeto?

1. *Trastorno de atención con hiperactividad*. Según Gargallo (2005:14), “las características necesarias para que se pueda hablar de hiperactividad o de TDA-H son la presencia de *hiperactividad evolutiva* y la *naturaleza transituacional de los síntomas*. La primera se refiere a que la conducta del niño hiperactivo, caracterizada por la falta de atención, el exceso de actividad motora en situaciones que exigen control de los movimientos y la impulsividad, ha de ser persistente y continuada en el tiempo, año tras año. La segunda se refiere a que esta conducta se debe dar en diversas situaciones”.

¹¹⁶Recordemos, como anotamos en el capítulo 2, que la emocionalidad puede ser positiva cuando comporta un alto nivel de contención, de empatía y de sentimiento de culpa que le facilitará la obtención de un ajuste socio-emocional adecuado. Y la emocionalidad negativa es lo opuesto; es decir, son niños/adolescentes que tienden a tener un bajo nivel de contención, de empatía y de sentimiento de culpa. No olvidemos que la empatía y la capacidad de sentir miedo son dos mecanismos de aprendizaje necesarios para educarse en valores, normas, en sentir remordimiento, temer el castigo, etcétera, lo que indiscutiblemente facilitará/dificultará el ajuste socio-emocional posterior.

Por su parte, Walsh y Ellis (2007), determinan que el déficit de atención con hiperactividad es un trastorno neurológico crónico que se manifiesta en el comportamiento como constante agitación, impulsividad, dificultad de relación interpersonal, conductas de riesgo, fracaso escolar y extremo aburrimiento¹¹⁸. Al igual que cualquier otro síndrome, los síntomas varían mucho en cuanto a gravedad y frecuencia de ocurrencia. Estos autores avisan que la mayoría de niños y niñas sanos manifiestan en algún momento algunos de estos síntomas.

Según Gargallo (2005), Barkley (1998 y 1999) elaboró un modelo explicativo del TDA-H, según el cual el problema que presenta el sujeto hiperactivo es su falta de *control inhibitorio* ante las respuestas, que implica dificultades para detener una conducta ya iniciada, controlar impulsos inmediatos, evaluar los acontecimientos y valorar las consecuencias. Para este autor, la impulsividad en el sujeto con un TDA-H es la manifestación de un problema más general que implicaría la incapacidad para controlar la conducta.

La prevalencia del TDA-H, según Walsh y Ellis (2007), afecta entre el 2 y el 9% de la población infantil, y es cuatro o cinco veces más prevalente en hombres que en mujeres. Además, añaden que factores como la familia, la escuela y los iguales parecen no tener ningún impacto causal en este desorden, aunque pueden agravar sus síntomas. Asimismo, el 90% de los niños y niñas que lo sufren, mostrarán algún deterioro en la edad adulta.

2. El *trastorno negativista-desafiante* (TND) hace referencia a un patrón de comportamiento hostil, provocador y negativo que se traduce en conductas del tipo de desobediencia, pataletas, oposición a hacer lo que se le manda, comportamientos coléricos, resentimiento, etcétera. Y en la medida que va creciendo el niño, estas conductas pueden convertirse en verdaderos ataques físicos.

¹¹⁸ Según estos autores, algunos niños diagnosticados con TDAH muestran en el EEG los patrones de ondas cerebrales lentas, similares a la que aparecen en psicópatas adultos. Tal patrón de ondas cerebrales se experimenta subjetivamente, por ejemplo, como aburrimiento, lo que motiva a la persona a buscar o crear ambientes que contengan emociones más intensas o de riesgo.

3. El *trastorno disocial* (TD). En los criterios que el DSM-IV establece para el diagnóstico de un TD, aparecen una serie de conductas que nos pueden dar una visión integral de este tipo de trastorno, el más grave, sin duda, de los tres. Entre esos criterios están:

- a. a menudo fanfarronea, amenaza o intimida a otros,
- b. ha manifestado crueldad física con personas,
- c. a menudo miente para obtener bienes o favores o para evitar obligaciones (esto es, “tima” a otros),
- d. a menudo permanece fuera de casa de noche a pesar de las prohibiciones paternas, iniciando este comportamiento antes de los 13 años de edad.
- e. se ha escapado de casa durante la noche por lo menos dos veces, viviendo en la casa de sus padres o en un hogar sustitutivo (o sólo una vez sin regresar durante un largo periodo de tiempo),
- f. suele hacer novillos en la escuela, iniciando esta práctica antes de los 13 años de edad.

Pero además, según Wash y Ellis (2007), muchos de los síntomas cognitivos y temperamentales de los niños con TD y los de TDAH son similares. Los niños con TD, pero no los niños con TDAH, tienden a puntuar más bajo en el promedio de inteligencia. Al respecto, Moffitt (2002) ha indicado que los déficits verbales son los que ponen a los niños con TD en situación de riesgo; además, arguye que la evidencia neurológica sugiere que los lóbulos frontales contienen los mecanismos por los cuales los niños procesan las instrucciones de sus progenitores (“¡No!”, “Eso no se hace”). Estas instrucciones se convertirán en la base del autocontrol. Y no olvidemos que los niños con déficit en el lóbulo frontal no se benefician de mecanismos de instrucciones verbales, y tienden a desarrollar un estilo cognitivo impulsivo, como les ocurre a los adolescentes con TD.

Asimismo, la co-ocurrencia de TDAH y el TD representa un gran riesgo para el desarrollo de la conducta violenta. Si este es el caso, los niños y adolescentes afectados con TDAH y TD sufren una doble discapacidad, porque no sólo buscarán altos niveles de estimulación sino que no lograrán poner fin a su búsqueda, lo que supondrá a los progenitores una pesada carga que les puede

llevar a adoptar prácticas coercitivas de crianza que, a su vez, podrían provocar la violencia filio-parental en la pubertad y adolescencia.

Sin embargo, no es necesario que los hijos que ejercen violencia contra sus progenitores padezcan alguno de estos tres trastornos mencionados. Lo que sí podemos determinar es que los que padecen un TD tienen una mayor probabilidad de ejercer, llegado el caso, una violencia más severa contra su madre y/o padre, que los niños¹¹⁹ o adolescentes que no lo sufre.

Asimismo, estos trastornos pueden ser la puerta que abre el desarrollo del Síndrome del Emperador, o la antesala de la psicopatía, que según Garrido (2005; 2008) se caracteriza por dos componentes:

Componente afectivo e interpersonal que describe a un niño o adolescente narcisista y egocéntrico (más de lo habitual de lo determinado en las etapas de desarrollo), con serias dificultades para sentir remordimientos y culpa, así como para vincularse afectivamente a las personas (incluidos los progenitores), por falta de sensibilidad¹²⁰; características que bastarían para producir violencia contra los progenitores.

Este perfil aparece reflejado en la mayoría de estudios revisados (Ibabe et al., 2007; Rechea et al., 2008; Robinson, et al., 2004; Romero et al., 2007; Stewart et al., 2007; Walsh y Krienert, 2007). No obstante, autores como González Cienza (2008) y Sempere et al. (2007), señalan que esa actitud ante las agresiones contra sus progenitores van cambiando con el tratamiento recibido en los Centros de Reforma y con el alejamiento físico de sus hogares. Además, una actitud bastante habitual en los adolescentes es la de alejarse emocionalmente de las situaciones que comportan conflicto personal o aceptación de la culpa, pero es una actitud no un rasgo. Incluso, llegado el caso podríamos estar hablando de distorsiones cognitivas o locus de control externo. No obstante, estos autores no descartan que en algunos casos nos podemos encontrar frente a un adolescente con psicopatía.

¹¹⁹ El DSM-IV clasifica a los chicos con TD según empiezan antes de los 10 años o después a mostrar algunos de sus criterios de diagnóstico.

¹²⁰ Para Robert Hare, la insensibilidad es un componente de la psicopatía en jóvenes, que implica ausencia de empatía y de sentimientos de amor, responsabilidad y cuidado hacia las personas o familia.

Por otra parte, el segundo componente que caracteriza la psicopatía es el que integra la impulsividad, búsqueda de sensaciones y transgresión de normas¹²¹.

Según Garrido (2003), ambos componentes, si se mantienen después de la adolescencia, pueden dar lugar a la psicopatía en la edad adulta.

Por otra parte, Urra (2006), en su libro "El pequeño dictador", mantiene que la herencia marca tendencia, pero lo que cambia al ser humano totalmente es la educación, sobre todo en los primeros años, en los primeros meses y días, incluso antes de nacer, por ejemplo, es muy distinto si eres un hijo deseado o no, si eres un padre relajado o agresivo. En la etnia gitana, explica, es imposible que un hijo pegue a su madre, pero en España algunos psicólogos y pedagogos han transmitido el criterio de que no se le puede decir no a un niño, cuando lo que le neurotiza es no saber cuáles son sus límites, no saber lo que está bien y está mal. Según Urra (2006), ésa es la razón de que tengamos niños caprichosos y consentidos, con una filosofía muy hedonista y nihilista como forma de vivir y relacionarse.

No obstante, el factor clave a tener en cuenta para saber si hay algo más que carencias educativas es, según Garrido (2005), si aparecen o no rasgos de personalidad psicopática, básicamente insensibilidad emocional, falta de conciencia, falta de empatía y ausencia de culpa. Cuanto más grande sea ese núcleo, mayor será la capacidad de violencia del niño. Asimismo, la personalidad es difícil de cambiar, pero no el autocontrol, afirma el autor. Hay niños con bajas puntuaciones en humanidad, insensibilidad emocional y empatía, pero no son violentos porque han aprendido a auto-controlarse por medio de las pautas educativas recibidas.

Lo que se puede cambiar es la conducta, y la educación (en la concepción del término más amplia) puede lograrlo, en la mayoría de los casos, aunque a veces se necesite una orientación especializada.

Tras lo expuesto, pasemos a revisar las características psicológicas de los hijos maltratadores en los estudios llevados a cabo en España.

¹²¹ Rasgos que se manifiestan en el trastorno disocial, recogido en el DSM-IV.

La muestra de Romero et al. (2007) la hemos dividido en cinco grupos según sus características psicológicas.

Tabla 17. Características psicológicas de los hijos maltratadores

Grupo A. El 24,1% de la muestra. Más habitual en adolescentes de 14 años.

Actitud poco colaboradora	Agresivo
Oposicionista	Poca capacidad de reflexión
Distante y prepotente	Sin empatía
Impulsivo	No asumen su responsabilidad ante el delito
Justifican el maltrato	

Grupo B. El 10,3% de la muestra.

Apatía	Actitudes vinculadas a la tristeza
Soledad o aislamiento	Dificultades de introspección
No admite los hechos	Sin empatía
Impulsivo	Comportamiento inhibido

Grupo C. El 9,5% de la muestra. Hacia los 17 años.

Trastornos mentales (sin determinar)

Grupo D. El 3,4% de la muestra.

Déficits cognitivos
No interioriza normas
No respeta los límites
No asume responsabilidades
No admite los hechos

Grupo E. El 16,4% de la muestra.

No presentan alteraciones
Sólo tienen conductas violentas contra sus progenitores.

Fuente: elaborado a partir de Romero et al., (2007)

Por su parte, Sempere et al. (2007), en un primer momento establecen dos grupos para exponer características psicológicas generales de los 12 adolescentes que estudiaron. Como podemos comprobar, no aparecen porcentajes o número de casos que presentan las siguientes características, lo que no nos permite llegar a conclusiones parciales.

Tabla 18. Características psicológicas de los hijos maltratadores

Grupo A.	
	Aislamiento social
	Pocas relaciones con iguales
	Pocas actividades sociales de ocio y tiempo libre
	Consume hachís en solitario
	Problemas en las relaciones interpersonales
	Sin otros delitos (sólo violencia filio-parental)
	No muestra empatía hacia sus víctimas
	Minimiza los hechos
	Muestra cierta frialdad en los relatos de agresión
	Sienten rabia y resentimiento hacia madre/padre
Grupo B.	
	Actividad y relaciones sociales
	Grupo de amigos antisociales
	Consumo de diferentes tóxicos
	Con otros delitos además de la violencia filial
Características comunes	
	Baja tolerancia a la frustración
	Dificultad de adaptación ante los cambios
	Baja autoestima
	Egocéntricos
	Dificultades para relacionarse con los otros de forma prosocial

Fuente: elaborado a partir de Sempere et al., (2007)

Durante y tras el cumplimiento de las medidas judiciales, Sempere et al. (2007) aclaran que algunos adolescentes del grupo A hacen una aproximación empática hacia sus progenitores, y se llegan a cuestionar sus propias acciones violentas. Ello implica, según las autoras, que no responden a un perfil psicópata o de 'trastorno social de la personalidad', aunque es cierto que algunos de ellos presentan rasgos psicopáticos.

Por otra parte, en el estudio de Rechea y Cuervo (2009) aparece un amplio número de características psicológicas, siendo las más habituales la impulsividad, y como consecuencia la ausencia de control de la ira, y la baja tolerancia a la frustración; el resto, en algunos casos, sólo lo presenta un sujeto de la muestra.

Tabla 19. Características psicológicas de los hijos maltratadores

TDAH (2 casos)	Trastorno obsesivo-compulsivo (1 caso)
Trastorno disocial (TD) (2 casos)	Ausencia de control de ira (todos los casos)
Ausencia de empatía (2 casos)	No demora del refuerzo (1 caso)
Búsqueda de riesgos (3 casos)	Baja tolerancia a la frustración (7 casos)
Impulsividad (todos los sujetos)	Baja autoestima (4 casos)

Fuente: elaborado a partir de Rechea y Cuervo (2009)

En la investigación de Rechea et al. (2008)¹²² se establece que el 45,3% presentan problemas psicológicos, y el 34,5% de los sujetos no los presentan. No consta información en el 29% de los casos. Este estudio confecciona una lista donde aparecen las características psicológicas que en muchos casos desconocemos su incidencia o número de sujetos que las presentan.

Tabla 20. Características psicológicas de los hijos maltratadores

TDAH	Problemas del estado de ánimo (9 casos)
Ausencia de autocontrol	Deficiencia mental (3 casos)
Comportamiento perturbador	Baja autoestima
Trastorno de ansiedad (4 casos)	Anorexia/bulimia (2 casos)
Impulsividad	Frialdad emocional

Fuente: elaborado a partir de Rechea et al., (2007)

Del mismo modo, la Asociación Altea-España (2008), señala las siguientes características psicológicas en su muestra sin establecer porcentajes ni número de casos que las presentan.

Tabla 21. Características psicológicas de los hijos maltratadores

Agresividad	Incapacidad para cumplir normas
Trastorno disocial (TD)	Falta de remordimientos y culpa
Temperamento difícil	Irritabilidad
Discapacidad psíquica (1%)	Apatía
TDAH	Baja autoestima
Impulsividad	Sin responsabilidad/huida de obligaciones

Fuente: elaboración a partir de Asociación Altea-España (2008).

¹²² Sólo hemos anotado las variables psicológicas que aparecen porque, en su clasificación encontramos términos como: "varios problemas psicológicos" u "otros problemas psicológicos", sin especificar.

En la investigación de Ibabe et al. (2007), se compara a los tres grupos (VF, VF+, NVF), y analiza las siguientes variables psicológicas:

- *Nivel de autonomía.* Sólo el 22,4% tenía un nivel bajo, el 25% medio y el 52,6% alto. Lo interesante es que el grupo que sólo había cometido el delito de violencia filio parental tenía el menor nivel de autonomía en comparación con el grupo de VF+ y el de NVF.
- *Responsabilidad de los menores.* El 77,3% de la muestra no la tiene, frente al 22,7% que tiene una actitud más positiva. Vinculado a esta variable, el 82,5% tenía un locus de control externo, frente al 17,5% que lo tenía interno. Los datos no se diferencian por grupo.
- *Autoestima.* El 55% de la muestra la tenía baja. Los grupos que tienen la autoestima más desvalorada son los grupos que han cometido el delito de violencia filio-parental.

Tabla 22. Niveles de autoestima

Nivel de autoestima	VF %	VF+ %	NVF %
Alta	15	10	17
Media	19	15	57
Baja	65	75	26

Fuente: elaboración a partir de Ibabe et al., (2007).

- *Agresividad.* El 50,7% de la muestra la tenía alta. Los grupos de violencia filio-parental son los que tienen el nivel más alto, el doble que el grupo que tiene otros delitos.

Tabla 23. Nivel de agresividad

Nivel de agresividad	VF %	VF+ %	NVF %
Alta	65	63	32
Media	26	31	57
Baja	9	6	11

Fuente: elaboración a partir de Ibabe et al., (2007)

- *Empatía.* Solamente el 1,4% de la muestra obtuvo una puntuación que equivaldría a una alta capacidad de empatía, el 77,5% la tuvo baja y media el 21,1%. El grupo que presentó la empatía más baja era el de VF.

- *Tolerancia a la frustración.* Sólo el 3% de la muestra tuvo una alta capacidad de tolerancia, y el 75% la tuvo baja. En los grupos VF y VF+ la tolerancia a la frustración fue significativamente menor.
- *Impulsividad.* El 85% de los sujetos presentan esta característica frente al 15% que no la presentan. Sin embargo, en esta variable no se encontraron diferencias entre grupos.
- *Trastornos emocionales* (sin determinar), según la percepción de los progenitores, el 55,7% presentaba estos problemas frente al 44,3% que no los presentaba.

No obstante, los autores advierten que en el 77% de los casos no constaba ningún diagnóstico en el expediente del menor. Según Ibabe et al. (2007), el resto de diagnosticados hacían referencia a trastornos de personalidad (un caso de esquizofrenia y dos casos de trastornos límite de la personalidad) o a otros tipos de trastornos o sintomatologías (trastorno de dependencia de sustancias, trastorno de ansiedad y trastorno de estado de ánimo). Asimismo, el 74% fueron clasificados dentro del TDAH, y el 71% de estos sujetos habían sido diagnosticados de trastorno disocial. Además, el grupo por NVF, se desestimó en este análisis porque sólo existían tres diagnósticos.

Como hemos expuesto, los datos sobre las variables psicológicas no son concluyentes. Además, las variables analizadas no coinciden en la metodología seguida para obtener los resultados o diagnósticos. Quizá, la variable impulsividad, agresividad, falta de empatía, baja autoestima y TDAH aparecen en la mayoría de las investigaciones revisadas pero, tal vez, sea porque son las “analizadas” y no las “halladas” durante el estudio de los sujetos.

Nos parece interesante destacar que aparezca, con relativa frecuencia, la apatía y aislamiento social, aunque desconocemos su relevancia en este tipo de adolescentes.

8.8. CONCLUSIONES

Parece ser que la mayor parte de los estudios revisados establecen en la edad de 12 a 16 años el rango de incidencia mayor en este tipo de delitos. No obstante los datos manejados en diferentes investigaciones no son concluyentes, ni el rango de edad significativo porque depende de la edad de los sujetos que componen la muestra bajo estudio.

Asimismo, el porcentaje de hijos agresores es superior que el de hijas considerando que estamos analizando un tipo de violencia filio-parental donde seguro que existen factores diferenciales que operan en esta conducta concreta, como es la física y biológica. En el abuso psicológico denunciado puede estar una de las diferencias que marca el sexo y la edad del agresor, el perfil diferencial que nos puede explicar por qué las muchachas/hijas experimentan un aumento porcentual en este tipo de delitos respecto a otros que pueden implicar mayor violencia física.

En las variables pedagógicas queda patente que este tipo de adolescentes presenta un importante porcentaje en bajo rendimiento académico, dificultades en el aprendizaje, desadaptación y fracaso escolar. No obstante, los hijos violentos que peor pronóstico presentan en estas variables son los que, además de cometer violencia filio-parental, presentan otros tipos de conductas antisociales o delictivas. En cuanto a su incorporación al mundo laboral, son muy pocos los que lo han hecho o lo hacen (mayoritariamente presionados por los progenitores), y el abandono académico también se da en la forma de abandono laboral.

En cuanto al grupo de referencia con los que se vincula este tipo de adolescente podríamos decir que son en la mitad de los casos “normalizados”; no es un factor de riesgo de tanto peso como las variables pedagógicas. Asimismo, algunos autores anotan varios casos (significativos por el número de muestra analizada) donde estos jóvenes no se vinculan con ningún grupo, y se pasan casi todo su tiempo solos en casa. Lo que no podemos determinar es si este dato es relevante porque desconocemos el porcentaje de adolescentes, sin problemas de violencia filio-parental, que conformaría este grupo “aislado” en la población

general debido a los nuevos recursos tecnológicos de relación interpersonal (chats, facebook, etcétera) y de ocio en soledad.

El consumo aparece como un factor de riesgo en este tipo de violencia, aunque también aparece en otros tipos no vinculados a la violencia filio-parental. Los datos obtenidos no son concluyentes ni son significativamente precursores de la violencia a ascendientes. No obstante, aunque el uso de alcohol y drogas ofrece una explicación rápida y sencilla a éste tipo de violencia, esta explicación puede ser simplista y crear una nube sobre las verdaderas causas o problemas que se esconden. Es más, aunque sabemos que la elección no es tan simple, deberíamos elegir entre ver el uso de las sustancias tóxicas como el problema o como resultado del problema; no olvidemos que en el estudio de Rechea y Cuervo (2009), se inició el consumo tras aparecer la violencia filio-parental en la mitad de los casos estudiados.

Desconocemos si las variables psicológicas que aparecen con mayor frecuencia en los estudios revisados se han encontrado tras un exhaustivo diagnóstico de los sujetos o se han utilizado pruebas a partir de las conductas habituales en adolescentes antisociales, sobre: autoestima, agresividad, TDAH, etcétera, lo que supondría que otras variables psicológicas que pudieran existir y diferenciar el perfil de este tipo de adolescentes, no han sido diagnosticadas. Además, desconocemos las pruebas pasadas o criterios diagnósticos establecidos.

IX. PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN PARA EL TRATAMIENTO DE LA VIOLENCIA FILIO-PARENTAL

En este capítulo presentamos un conjunto de programas de prevención secundaria y terciaria dirigidos al tratamiento de la violencia filio-parental. Dichos programas, proceden de países como España, Gran Bretaña, Israel, Australia, Canadá y Estados Unidos, y pueden ser aplicados en diferentes contextos, tales como: terapia familiar clínica, justicia juvenil, servicios sociales y salud mental.

Los programas que presentamos centran su atención fundamentalmente en la intervención con los progenitores (principalmente con las madres), descuidando, en su mayor parte, el tratamiento de los jóvenes maltratadores. Esto es lógico si pensamos que solamente aquellos adolescentes que se encuentran internados en un centro de reforma o por decisión judicial poseen la obligatoriedad de asistencia a tratamiento. Fuera de este contexto, en los demás casos (en la clínica privada o en programas que pertenecen al ámbito del Bienestar Social o de la Salud), el joven asiste de forma voluntaria. Pero por nuestra revisión sabemos que este tipo de hijos no aceptan que el problema sea suyo, por lo que no requieren ayuda.

Por otra parte, los programas más desarrollados en Estados Unidos son aquellos procedentes de las clínicas privadas donde se realizan terapias familiares, consideradas las más eficaces por algunos expertos (Navarro, 2005; Omer, 2004; Price, 1996; Micucci, 1995).

También dentro de la clínica privada, existen intervenciones diseñadas para el tratamiento de padres/madres en formato grupal. Estos programas han sido confeccionados por profesionales con una amplia experiencia en este tipo de conducta de maltrato a los padres, debido a las dinámicas diferenciales que comporta este tipo de violencia, con características que no responden siempre a las pautas y dinámicas terapéuticas habituales utilizadas en la terapia familiar.

Así, muchos de los programas revisados recogen los siguientes elementos terapéuticos:

- La restitución de la jerarquía y autoridad parental.
- La reparación de las relaciones rotas o deterioradas por la violencia familiar.
- El aprendizaje de técnicas encaminadas a restablecer una disciplina coherente y consistente por parte de los padres

En nuestra opinión, estas intervenciones deberían también incluir algunos elementos adicionales que podrían otorgar mayor potencia e intensidad a la modificación de la conducta violenta; sobre todo porque están exclusivamente destinadas a las actuaciones de los padres, omitiendo una parte importante del problema: el hijo maltratador. En este sentido, creemos relevante añadir, a las ya expuestas, las siguientes acciones:

- conocer las características de la violencia filio-parental;
- detectar y analizar las diferentes etapas del ciclo de la violencia filio-parental para poder controlarlas;
- conocer las características psicosociales de este tipo de niños y adolescentes, y
- predecir el maltrato a partir de las conductas de violencia psicológica y emocional que el hijo puede utilizar, así como sus consecuencias.

9.1. PROGRAMAS DE TRATAMIENTO DE LA VIOLENCIA FILIO-PARENTAL

En este apartado presentamos el conjunto de programas, técnicas y estrategias de intervención que hemos seleccionado de la literatura más reciente, clasificados en función del contexto de aplicación: clínica privada, justicia juvenil, servicios sociales, y aquellos que se pueden aplicar en contextos diversos.

1) Tratamientos aplicados en clínicas privada : Terapia Familiar

- Cascallana et al. (EVNTF) (2006).
- Weinblatt y Abraham-Krehwinkel (2004).
- Gallagher (2004 a y b).

2) Programas en el contexto de Servicios Sociales

- Schnabel (2008).
- García de Galdeano y González (2007).
- Ollefs y Arist von Schilippe (2006).
- Paterson, Luntz, Perlesz y Cotton, (2002).

3) Programas en el contexto de la Justicia Juvenil

- González Cienza (2008).
- Sánchez, Ridaura y Arias (2008).

4) Programas en el contexto de Salud

- Turecki y Tonner (2003).
- Cottrell (2001).

5) Programas para contextos diversos

- Price y Margerum (2003).

La mayoría de estos programas son estructurados, siguiendo un conjunto de fases sucesivas, excepto en el caso de Gallagher (2004 a, b), quien únicamente proponen unas directrices de intervención.

Pasemos a exponer brevemente cada una de estas propuestas.

9.2. TRATAMIENTOS ADMINISTRADOS EN CLÍNICA PRIVADA: TERAPIA FAMILIAR

9.2.1. Terapia sistémica para el tratamiento de la violencia filio-parental (Cascallana y colaboradores, 2006), (EVNTF).

Este programa pertenece al Grupo de Estudio sobre la Violencia Filio-Parental (EVNTF), en colaboración con la Asociación Educativa Berriztu¹²³ (AEB). Cascallana y colaboradores (2006) se sirven de un caso de violencia filio-parental para explicar la metodología y el proceso terapéutico que aplican en la EVNTF. Los pasos seguidos en esa historia están protagonizados por el padre (52 años), la madre (51) y un hijo único (17), que agredió físicamente a su madre en el año 2004, siendo ésta la que le denunció. El menor fue enviado a un Centro de Acogimiento Residencial para Menores hasta que cumpliera 18 años.

Para este caso clínico, Cascallana y colaboradores (2006:1) informaron de que: “El equipo técnico de educadores de AEB valoró que, si los padres están de acuerdo y dispuestos a colaborar, podrían hacer todos una terapia familiar, ya que los problemas parecen de tipo relacional entre padres e hijo”. Evidentemente, los progenitores no están obligados a recibir la terapia porque la sentencia no les afecta a ellos sino sólo al menor hasta que cumpla la mayoría de edad. Sin embargo, esta colaboración es esencial para el éxito del tratamiento, dado que se trataba de una orientación sistémica, que incluye a todos los miembros de la familia porque configuran el sistema básico de intervención.

Las fases seguidas en este modelo de intervención sistémico son las siguientes:

1. Encuadre de la terapia:

. La terapia con la familia se lleva a cabo en co-terapia y con supervisión periódica; y la terapia individual la lleva a cabo un solo terapeuta, miembro del equipo responsable del caso.

¹²³ Gestiona el Servicio de Medidas en Medio Abierto y depende de la Dirección de Ejecución Penal del Gobierno Vasco.

. Todas las sesiones se graban en vídeo para, posteriormente, ser analizadas por el equipo terapéutico. . Las sesiones son grabadas tras el consentimiento de la familia.

. Las sesiones son quincenales, con una duración entre una hora u hora y media.

2. Periodos del proceso terapéutico:

Primer periodo. Abarca de la 1ª a la 7ª sesión con la familia al completo. Durante este periodo se diagnostica el caso, que consistía en analizar las dificultades y disfuncionalidad tanto de los progenitores como del hijo, dentro de la estructura familiar.

Una vez realizado el diagnóstico, se establecerían los objetivos¹²⁴ de la terapia:

- Mejorar la comunicación entre los miembros de la familia.
- Cambiar el estilo relacional de la familia.
- Reforzar el subsistema parental en el ejercicio de sus funciones.
- Apoyo en la consecución de las necesidades diagnosticadas en el hijo (p. ej. en el proceso de autonomía).

Segundo periodo. Incluye desde la 8ª a la 17ª sesión, donde se establecieron dos subsistemas familiares: los progenitores y el hijo, que son tratados por separado.

Tercer periodo. Abarca desde la 18ª a la 27ª sesión. Desde el inicio de este periodo, el equipo terapéutico utilizó la técnica de “detrás del espejo”¹²⁵. Además, en esta parte de la terapia se volvía a reunir a la familia en las sesiones.

¹²⁴ Según Cascallana y colaboradoras, los objetivos de este caso suelen aparecer en la mayoría de los casos tratados.

¹²⁵ Uno o varios terapeutas observan a través de un cristal la marcha de la sesión pero no pueden ser vistos. Dicho espejo es similar al utilizado por la policía en interrogatorios y ruedas de reconocimiento.

El proceso terapéutico del caso revisado finalizó cuando el hijo cumplió 18 años (hecho contemplado previamente por los terapeutas, por mandato judicial), a pesar de que los profesionales propusieron a la familia continuar con el proceso de forma privada, una opción que fue rechazada por sus tres integrantes.

No obstante, para Cascallana y colaboradores, a pesar de no poder seguir con la terapia, los objetivos principales se lograron cumplir, aunque indican que durante el último periodo de la terapia la madre vuelve a interponer una denuncia, pero esta vez porque deduce que su hijo vende cannabis dada la cantidad que encuentra en su habitación.

Según los autores se logró:

- Apoyar al hijo en su proceso de autonomía, lo que se traduce en el hecho de haber encontrado un trabajo y sacarse el permiso de conducir.
- Reforzar el sistema parental: los progenitores se han aproximado entre ellos y se han unido más en su función parental. Han conseguido ponerle unos límites y condiciones que su hijo ha aceptado.
- Mejorar la comunicación entre los miembros de la familia. Éstos han sido capaces de llegar a acuerdos.
- Cambiar el estilo relacional de la familia. La madre pone los límites y el padre es el responsable de comunicarlos al hijo, así toma un rol más activo y tiene presencia parental. La madre deja actuar al marido y el hijo lo valida como interlocutor.

Según los terapeutas, durante la terapia no se han producido nuevas agresiones físicas pero sí violencia psicológica y emocional, aunque también indican que ha sido menos frecuente. Del mismo modo, exponen que “queda la duda de si el hijo volverá directamente a casa de sus padres o irá a otro Centro donde pueda estar durante una temporada antes de volver a casa” (Cascallana et al., 2006:9). No se hizo un seguimiento del caso.

9.2.2. Manual de Instrucciones para Padres (Weinblatt y Abraham-Krehwinkel, 2004)

Este es un manual para progenitores que previene y/o reduce la violencia filio-parental y las conductas autodestructivas de los hijos. Se entronca dentro de la filosofía humanista, de la resistencia no violenta como recurso para frenar las conductas violentas de los hijos, con el objetivo de no provocar un incremento de situaciones de malos tratos.

Los *objetivos generales del manual* son los siguientes:

- Evitar todo maltrato físico y verbal filio-parental, y las conductas autodestructivas del hijo.
- Restablecer la presencia parental en la vida del hijo.
- Ejercer una paternidad/maternidad autoritaria basada en estar presente (supervisar, vigilar, etcétera), con determinación en la familia y en el día a día del hijo.
- Establecer un nuevo diálogo y/o tipo de comunicación entre los progenitores y el hijo.

Los *objetivos específicos*, aparecen determinados por una serie de pautas progresivas que deben lograr los progenitores:

1. Soportar la provocación.

Para ello el progenitor debe:

- evitar confrontaciones innecesarias,
- no perder el control,
- evitar conversar mucho con el hijo (no argumentar ni discutir)
- utilizar mensajes cortos y claros, y
- evitar hacer amenazas y gritar.

Para alcanzar estos objetivos se utiliza la técnica denominada “el principio de la reacción retrasada” consistente en que el progenitor no debe responder inmediatamente a una queja, acusación o provocación del hijo; darse tiempo para plantear una respuesta o simplemente no reaccionar; utilizar el

‘silencio’ como aliado, porque con él no se contribuye a la escalada de la violencia (“si uno no quiere, dos no discuten”).

2. *El aviso del progenitor.*

- decir las intenciones al hijo de forma clara y corta,
- explicar que se recurrirá a los conocidos en busca de ayuda,
- Cómo y cuándo formular y cronometrar el aviso:
 - . hacer en un momento de tranquilidad,
 - . no negociar,
 - . utilizar un tono firme,
 - . exponer el aviso el progenitor más indulgente con el hijo,
 - . ofrecer por escrito si el hijo ignora el aviso verbal,
 - . ante una posible reacción violenta del hijo, que haya otra persona (amigo o familiar),
 - . si no se logra hablar con el hijo sobre el aviso (aún escrito), que sea la otra persona quien lo explique con el progenitor delante, y
 - . no reaccionar ante la respuesta que ofrezca el hijo; utilizar el silencio categórico.

3. *Huelga de brazos caídos:*

- entrar en la habitación del hijo (pero nunca después o como consecuencia de un episodio de violencia),
- cerrar la puerta, y sentarse en un lugar que impida salir al hijo de la habitación,
- explicar lo que ya no va a soportar más y esperar hasta que el hijo diga cómo solucionar el problema,
- si hace una sugerencia, pedir que la explique, y
- levantarse y decir al hijo que su propuesta tendrá una oportunidad.

Los autores también aconsejan:

- (a) Que si el progenitor cree que su hijo puede actuar con violencia, que esté alguien fuera de la habitación y, si se le necesita, que también entre.
- (b) Que la propuesta de su hijo no busque su beneficio (p. ej. yo dejo de insultar a tu mujer y tú me pagas el ADSL).

4. *Romper el secreto.*

Los autores proponen al progenitor que haga público el grave problema que sufren en su casa. Puede comentarlo a amigos, familiares, profesores, etcétera. Les pondrá al corriente del aviso que le ha dado al hijo y les pedirá que le ayuden a poder solucionar el problema. Después, todos se reunirán con el hijo maltratador para que le digan lo que ya saben y que no lo van a permitir. Progenitor y colaboradores le comunican que lo que él hace es un delito penal.

5. *Ronda telefónica.*

Se debe averiguar los teléfonos y direcciones de amigos, compañeros y lugares que frecuenta.

Los objetivos de esta actuación son:

- manifestar la presencia parental,
- reafirmar su derecho de supervisar a su hijo,
- encontrar al hijo si no está o no vuelve a casa, y
- ejercer una presión colectiva sobre el hijo para su vuelta a casa

6. *Seguirle de cerca (pisar los talones).*

El 'tailing' (pisar los talones) tiene como objetivo restablecer la supervisión y la presencia parental. Para ello los progenitores pueden utilizar la ronda telefónica cuando el hijo no llegue a la hora establecida, cuando no venga a dormir, cuando desaparezca durante largos períodos de tiempo, etcétera.

7. *La sentada.*

Este recurso puede durar dos o tres días y se utiliza tras una agresión, la comisión de un delito, no acudir a clase, etcétera. Consiste en invitar a casa a las personas que se tengan de apoyo para que se realicen turnos de guardia y evitar que el hijo salga de casa. El objetivo es que todos presionen al joven para que proponga soluciones, que todos supervisarán.

8. *Rechazando órdenes del hijo.*

Aquí se le pide al progenitor que no obedezca ningún deseo de su hijo y que cambie algunas rutinas que hace porque él las pidió en su día (hora de poner la comida, planchar o lavar su ropa, etcétera).

9. *Rechazar prestar servicios.* Se les pregunta a los progenitores qué tipo de servicios o tareas realizan y cuáles hacen contra tu voluntad y bajo presión (p.ej., no entrar en la habitación del hijo porque me lo prohíbe, comprar comida que a él le gusta y yo no quiero que coma, llevarle cuando quiere a donde quiere, etcétera).

10. *Gestos de reconciliación.*

No son un premio ni dependen del comportamiento del hijo. Son paralelos al proceso de la resistencia no violenta. Los autores señalan como gestos de reconciliación las afirmaciones verbales o escritas de afecto; hacer algún plato que le gusta al hijo, sugerir alguna actividad juntos, etcétera.

Weinblatt y Abraham-Krehwinkel (2004), destacan el hecho de que una buena aplicación de este programa produce que los progenitores maltratados retomen el poder y recuperan la voz de autoridad que deben tener como padre y madre. Lo que ellos proponen no son técnicas sino medidas interrelacionadas. Además, mantienen que la presencia parental y la resistencia no violenta son las mejores salvaguardas contra la violencia filio-parental.

No hemos encontrado resultados de la efectividad de su programa.

9.2.3. Terapia en caso de violencia filio-parental

(Gallagher, 2004, a y b)

Este autor no confecciona un programa específico, más bien hace una propuesta de intervención clínica, no estructurada, donde indica algunas directrices a seguir en el tratamiento de la violencia filio-parental. Para ello, se ha basado en su extensa experiencia clínica con este tipo de adolescentes.

Así, en su artículo de 2004 (a) Gallagher propone los objetivos y algunas pautas para la intervención recomendada a los progenitores maltratados, y en el artículo de 2004 (b) establece los objetivos para la intervención con este tipo de hijos. Nosotros seguiremos ese mismo orden.

- 1) Intervención con progenitores víctimas de maltrato filial. Objetivos:
 - a. Reducir la culpabilidad.
 - b. Redistribuir la culpabilidad.
 - c. Clarificar normas y límites.
 - d. Especificar las consecuencias ante el incumplimiento de las normas y límites, que no necesariamente se equiparen con la gravedad del incumplimiento. Recomienda que sean castigos cortos e impuestos paulatinamente (deben ser diferentes a los castigos utilizados hasta ese momento).
 - e. Ejercer una parentalidad asertiva.
 - f. Conocer lo que piensan este tipo de chicos.
 - g. Trabajar el exceso de protección y de cariño de los progenitores hacia el hijo para lograr mayor responsabilidad en éste.
 - h. Facilitar la independencia y autoafirmación del hijo

Además, Gallagher (2004, a) añade las siguientes recomendaciones:

- Hablar con los progenitores sobre 'incongruencia parental' en vez de utilizar términos como indulgente o sobreprotector.
- Debe advertirse a los progenitores de que cuando pongan en práctica los objetivos (d) y (e), puede aparecer una escalada de violencia por parte del hijo, irse de casa, dejar la escuela, etcétera.

- Cuando los progenitores no logran que el hijo acuda a terapia (según el autor, hecho bastante habitual con adolescentes entre 13 y 14 años), el autor propone:
 - hacer una visita a su casa cuando esté el hijo/a,
 - concertar con su tutor escolar una cita para realizar una visita al centro donde estudia el hijo,
 - escribirle un e-mail (o carta),
 - que los progenitores llamen a su hijo en el momento en que están en terapia para preguntarle si quiere hablar con el terapeuta. Éste debe proponerle que vaya una única vez para que él dé su versión de “la historia”,
 - trabajar con los progenitores para que creen expectativas en el hijo que le seduzcan y quiera ir a terapia, y por último,
 - que sea el joven quien tome la iniciativa según los progenitores van siendo más asertivos

2) Intervención con hijos que ejercen violencia parental.

Con los hijos violentos Gallagher (2004, b) recomienda técnicas de asesoramiento “*counselling*” dentro de la terapia conductual. También recomienda los grupos de trabajo.

Objetivos:

1. Control de la ira
2. Resolución de problemas
3. Habilidades vinculadas a las actitudes adaptativas.
4. Indicarles las consecuencias inmediatas (salirse con la suya) y a largo plazo (pérdida apoyo y cuidado familiar, consecuencias sociales, etcétera) de la violencia filio-parental.
5. Motivar para que dejen de ser violentos haciéndole ver los costes de ser agresivos en casa.

En este punto también recomienda que en la primera sesión con el hijo no se trate el comportamiento abusivo que adopta con sus progenitores. No obstante, se le indica que en la segunda sesión sí se hablará de ello. El adolescente debe saber que el terapeuta también va a trabajar con los progenitores para que sean más consistentes y duros. Por la experiencia de este autor, ante ese comentario, el hijo no presenta objeciones por considerarlo perjudicial para él.

9.3. PROGRAMAS APLICADOS DESDE SERVICIOS SOCIALES

9.3.1. Formación para Padres: padres fuertes-hijos fuertes (Schnabel, 2008)

La “*kinderschutzbund*” es la agencia alemana para la protección de la infancia. Esta institución ha trabajado activamente para la crianza y educación no violenta desde la década desde 1970, con programas para progenitores que desean fortalecer sus competencias educativas.

En concreto, el programa de *Formación para padres: Padres fuertes-hijos fuertes*, es uno de los ejemplos de esta labor. Se trata de un programa desarrollado por Schnabel (2008) (ayudante de investigación en el Instituto Estatal de Pedagogía Temprana de Munich), que fue utilizado por la Asociación Altea-España, y cuyos miembros lo han utilizado en casos de violencia familiar y con familias que sufren violencia filio-parental.

Los *objetivos* de este programa son:

- Fortalecer las competencias educativas parentales.
- Prevención de la violencia física y psicológica en las familias.

La *metodología* utilizada en el programa es la siguiente:

- Cada curso, conducido por dos instructores, tiene una duración entre ocho y doce sesiones.
- El tamaño del grupo puede ir desde ocho a dieciséis participantes.
- El grupo es para progenitores (padre y madre), no obstante se organizan otros para familias monoparentales o incluso educadores (familia extensa, de acogida, etcétera.)

- La participación es enteramente voluntaria, sin designación judicial.
- Se tiene que contar con la voluntariedad, la participación y la co-organización de los hijos. Para lograrlo, se fortalece la auto-confianza de los progenitores y se mejoran las habilidades comunicativas.
- Las sesiones son teórico-prácticas y en ellas se enseña a los progenitores el *Modelo de educación guiada*, que les motiva para que, junto a sus hijos, encuentren formas de relación interpersonal que disminuyan el estrés y los conflictos familiares en el día a día.
- Al finalizar cada sesión se les dan tareas que deberán hacer en sus casas, en las que se definen los modelos de comportamiento que los progenitores deben intentar observar para la próxima sesión.
- Al finalizar el curso, las madres y padres evalúan el programa mediante un cuestionario de *feed back*.

Esta asociación destaca que los resultados de este programa muestran que los progenitores son más pacientes con sus hijos, realizan más acuerdos con ellos y cuidan de que estos acuerdos se mantengan.

9.3.2. Programa para Madres Maltratadas (García de Galdeano y González, 2007)

El programa propuesto por estos autores va dirigido a las madres maltratadas, y la intervención puede realizarse tanto desde Servicios Sociales como dentro del contexto judicial. Incorpora un apartado para los profesionales que van a intervenir en un caso de violencia filio-parental, y que consideramos importante presentar.

1. *Entender las necesidades de las madres.* Necesitan apoyo, saber que no son las únicas que afrontan esta dura situación y, explicarles que existen diversos factores que influyen en el desarrollo de este tipo de violencia (familiares, de personalidad del hijo/a, sociales, etcétera.)
2. *Empatía.* El profesional debe evaluar la historia personal de cada miembro de la familia para poder comprender las causas de la violencia a ascendientes. Para ello, los autores señalan que se debe cuidar la relación con todos y así conseguir su colaboración.

3. *Contar con conocimientos básicos del modelo relacional.* Es imprescindible que el profesional entienda la dinámica relacional que se da en familias con violencia filio-parental.
4. *Formación en este tipo de conducta.* Se requiere de una formación específica por parte del profesional, y si no se tiene, aconsejan derivarla a expertos con más experiencia.
5. *Conocer el procedimiento del sistema judicial y lo que puede suceder tras la denuncia interpuesta por las madres y padres.* A los progenitores se les debe informar de la situación legal en la que se encuentra o puede encontrarse el menor tras su denuncia. Hay que ayudarles a ver la denuncia como una forma de pedir ayuda y que no se sientan culpables por las medidas que adopte el juez.
6. *Seguir los pasos para realizar un adecuado proceso terapéutico.* Aquí los profesionales deben dedicar el tiempo necesario para informarse sobre la familia para poder establecer hipótesis y elaborar un proceso de intervención adecuado. También hay que explicar a los progenitores el contexto de intervención al que asisten.

García de Galdeano y González (2007), reiteran en varias ocasiones que los resultados óptimos de la intervención se obtienen cuando se logra la colaboración de todos los miembros de la familia; aunque señalan que habitualmente los menores se niegan a cualquier tipo de intervención. No obstante, hay que trabajar con los otros miembros. Por ello, cuando establecen los objetivos de la intervención con las madres, incluyen a otros integrantes de la familia para lograr mayor efectividad.

Objetivos de su propuesta:

A. Cuando la atención a la madre es individualizada.

- Concienciarla sobre sus derechos, puesto que llega a tolerar comportamientos muy abusivos.
- Trabajar el sentimiento de culpa por el mal comportamiento de su hijo/a.

- Desculpabilizarla en los casos en que haya denuncia, entendiéndola como una forma de pedir ayuda o como forma de controlar la situación familiar.
- Trabajar el sentimiento de fracaso como madre, explicándole que existen otros factores que influyen en el comportamiento del hijo/a, no siendo el estilo educativo empleado por ella la causa primaria.
- Centrarse en la mejora de su autoestima.
- Aumentar la motivación para el cambio haciéndole ver que es posible un abordaje y mejora de la situación. Recordemos que se siente desbordada por la situación.
- Explorar la familia de origen y la historia de vida de la madre. Así podremos entender mejor la dinámica de la familia.
- Proporcionarle herramientas y estrategias para la educación del hijo.
- Acompañar psico-educativamente a la madre ayudándola a poner normas y castigos adecuados.
- Ayudarla a retomar su rol de madre y responsabilizarla del mismo.

B. Cuando la atención a la madre va acompañada del cónyuge/pareja.

- Abordar a nivel conyugal los conflictos no resueltos que pueden estar influyendo en el ejercicio parental. Es importante que los progenitores centren sus energías en resolver sus problemas a nivel de pareja y no los desvíen hacia el hijo.
- Negociar y acordar entre ellos pautas educativas, tanto en la imposición de normas como en el cumplimiento de castigos.

C. Cuando el trabajo es grupal (sólo con madres)

- Creación de una red de apoyo, con el objetivo de trabajar el sentimiento de soledad que viven.
- No sentirse únicas, sintiéndose aceptadas y seguras.
- Brindar un espacio que facilite compartir experiencias. Explorar aspectos socioculturales sobre la crianza de los hijos/as.
- Intentar nuevas estrategias para abordar la violencia en la familia.
- Fomentar habilidades sociales en la comunicación intergrupala.

- Que el grupo promueva la motivación en cada una de las participantes durante el proceso de la intervención.

D. Cuando el trabajo es familiar y terapéutico.

Se inicia con el pacto del cese de la violencia de todos los miembros, reconociendo el sufrimiento de cada uno de ellos.

Se abordan los siguientes puntos:

- Intervenir a nivel relacional, separando los subsistemas y conociendo las interacciones familiares que se dan entre los miembros, para saber qué papel juega cada uno.
- Emplear el espacio de terapia como forma alternativa de resolución de conflictos familiares.
- Redefinir la narrativa o el problema que plantea la familia, saber por qué se está dando la violencia.
- Definir el objetivo de la terapia como la búsqueda del bienestar para todos en ausencia de violencia, implicando a cada uno de los miembros en la resolución del problema.
- En el caso de familias monoparentales con tendencia a relaciones dependientes, desarrollar intervenciones que faciliten la separación.
- En los casos de denuncia en los que los miembros estén obligados a una intervención familiar, definir el encuadre y la relación terapéutica para mejorar la relación entre todos, aprovechando el espacio terapéutico a pesar de que sea obligatorio.

Finalmente, los autores presentan una serie de factores de protección de este tipo de familias que sería importante potenciar. No presentan resultados de alguna intervención de su programa, por tanto, no podemos conocer su efectividad.

9.3.3. Programa de Resistencia desde la No-Violencia (Ollefs y Arist von Schlippe, 2006) - (Asociación Altea-España)

La Asociación Altea-España (2008) presenta este programa de Bárbara Ollefs y Arist von Schlippe (2006), dirigido a progenitores cuyos hijos tienen problemas de conducta durante un largo período de tiempo, y donde se ha producido una dinámica de incremento de la violencia en el ámbito familiar.

Los autores señalan como condiciones básicas para la formación de los progenitores la no culpabilización y la identificación de los problemas entre el hijo y ellos.

Los objetivos generales son:

- . Disminuir la violencia.
- . Mejorar las relaciones familiares.

El programa consta de seis sesiones para que los padres y las madres reactiven cuatro habilidades basadas en la resistencia desde la no-violencia. Las cuatro primeras sesiones son en grupo y las dos últimas son individuales.

Los objetivos específicos de cada sesión son:

- Adquirir auto-control sobre sus comportamientos.
- Expresar su protesta y expresar su resistencia frente al comportamiento de su hijo.
- Activar el apoyo social.
- Ofrecer gestos de reconciliación.

En cuanto al contenido de cada sesión, encontramos las siguientes directrices:

Sesión 1.- Se pretende construir la confianza de los progenitores, animándoles a que aborden el problema familiar.

Sesión 2.- Se enseña a los progenitores a evitar las escaladas de violencia con el hijo y a construir una relación nueva que no incluya luchas interminables de poder. Para lograr este objetivo, preparan el 'anuncio', mediante el que se establecen los cambios que van a realizar para salir de la escalada de violencia, aprender a controlarse y encontrar una nueva posición frente al hijo.

Sesión 3.- Se enseña a activar los sistemas de apoyo social. Estos autores, entre otros, señalan que el aislamiento y el secreto en este tipo de familias es lo más habitual. También se trabaja con los progenitores la estrategia de 'huelga de servicio'. Para poner en marcha esta estrategia se debe dejar de realizar 'labores asistenciales' a los hijos, como son lavarles la ropa, prepararles la comida, etcétera.

Sesión 4.- Aquí se utiliza la técnica de la 'sentada', un método fácil y claro de resistencia no violenta. Consiste en ir a la habitación del hijo, cerrar la puerta y sentarse en un lugar de paso, donde le dificulte el abandono de la habitación. Le dicen al hijo que no van a tolerar ese comportamiento y le piden que trabaje con ellos para encontrar una solución al problema de forma conjunta. Es la forma en que los progenitores demuestran su presencia sin que haya una escalada de violencia y sin pérdida de control.

Sesiones 5 y 6.- Se organizan de manera individual. Se contemplan los aspectos de prevención de las recaídas. Aunque se mejore la actitud parental, siguen existiendo pequeños problemas que se deben resolver, volviendo a poner de nuevo en marcha lo aprendido.

No contamos con ninguna referencia de su evaluación o efectividad.

9.3.4. Mantener las conexiones familiares cuando las cosas se ponen difíciles: para madres (Paterson y colaboradoras, 2002)

El Equipo de Asesoramiento Familiar y Juventud de Anglicare (Australia), formado por Paterson y sus colaboradoras confeccionaron, implementaron y evaluaron un programa de apoyo grupal para 18 madres víctimas de agresiones severas de sus hijos; algunas habían llegado a temer por su seguridad, por la de otros miembros de la familia y por la de los mismos adolescentes maltratadores.

El enfoque del programa es educativo (mediante un proceso de enseñanza-aprendizaje), informativo y terapéutico para intervenir en la relación diádica madre-hijo.

La metodología utilizada era flexible; por ejemplo, según la temática a tratar, los grupos podían ser reducidos o más amplios; se utilizaba el *counselling*, basado en clases didácticas (conocimientos), debates y *role-playing*; durante los debates, las terapeutas escuchaban atentamente las narraciones de las madres para entender sus expectativas subjetivas.

Las sesiones estaban planificadas atendiendo a los objetivos del grupo, las sesiones anteriores y los intereses que las usuarias formulaban. Para ello se llevaban a cabo sesiones de evaluación y discusión en grupo para conservar el equilibrio entre las necesidades que las madres indicaban para manejar a sus hijos y los temas a ir introduciendo o tratando.

Los objetivos establecidos fueron:

- detener el ciclo de violencia,
- aprender a controlar a los hijos,
- generar en las madres un sentimiento de bienestar (disminuir sus miedos, su culpabilidad, e incrementar sus esperanzas, autoestima, sueños, etcétera),
- incrementar sus estrategias de escucha, comunicación, resolución de problemas, técnicas de negociación y manejo de conflictos,
- informarles de recursos existentes en los ámbitos legales (para darles seguridad), sanitarios (para el control de la conducta de su hijo y tratar el

abuso de sustancias), asistenciales (grupos de apoyo, opciones de vivienda, etcétera) que les ayudasen a afrontar su situación de violencia filio-parental,

- facilitar un foro para comunicar e intercambiar información sobre sus propias experiencias, y
- aumentar las habilidades en el manejo de la ira y la asertividad.

Estos objetivos se intentaron desarrollar y lograr a partir de los siguientes contenidos:

1. Tomar conciencia de sus derechos.
2. Definir la violencia.
3. Creencias de los progenitores sobre las causas de la violencia filio-parental.
4. Psicología evolutiva de la adolescencia.
5. Construcción social de la maternidad y de la paternidad (en menor grado).

Este programa tuvo tres ediciones consecutivas; en la primera se realizaron seis sesiones de dos horas cada una. En la 2ª y 3ª ediciones se incrementó en una sesión para añadir material en respuesta a las necesidades expresadas por las madres. En sus tres ediciones se planificaron sesiones de seguimiento a lo largo de seis semanas, una vez finalizado el programa.

La *evaluación* fue de dos tipos: una cuantitativa y otra cualitativa, cuyos resultados presentamos a continuación:

1. *Evaluación cuantitativa.*
 - No existen diferencias significativas en la violencia existente, pero sí una tendencia a disminuir la percepción de la violencia tras la agresión.
 - No existen cambios significativos en las habilidades y tácticas (modos, conductas y estilos) utilizadas por la víctima para poder controlar la violencia del hijo.

- Sí decrece significativamente la sintomatología somática (insomnio y ansiedad) que sufre la víctima.
- No decrecen los niveles de disfunción social y depresión.
- No existen cambios significativos en el estado de ánimo pero sí en la sensación de fatiga que experimentaba la víctima.

2. *Evaluación cualitativa.* Todas las participantes coincidieron en reconocer la intervención en grupo como positiva para sus vidas y, según ellas, sí habían logrado algunos cambios en su beneficio.

Pasemos a exponer sus valoraciones tras la intervención en grupo¹²⁶:

- podían expresar abiertamente y en voz alta lo que sentían y les ocurría sin sentirse juzgadas o culpables;
- el grupo les permitía sentirse menos solas porque se las escuchaba y, lo más importante, las comprendían otras madres que vivían lo mismo que ellas;
- el grupo les permitía hablar, expresar y compartir sobre la intimidad de su familia, hecho que les hizo que se sintieran más capaces y fuertes para solucionar sus problemas.

Además, en la valoración realizada por las madres señalaron las autoras que:

- Todas las participantes afirmaron que tras su paso por el programa disponían de más estrategias para cambiar la violencia familiar.
- Mejoraron su estilo de comunicación intrafamiliar.
- Aprendieron a distinguir las consecuencias de la violencia de sus hijos, a tratar el problema cuando la situación estaba calmada y no en plena

¹²⁶ Queremos destacar en este punto que muchos de los programas revisados proponen el trabajo con grupos de progenitores maltratados como el más eficaz. Teóricamente, por ejemplo, Jackson (2003) mantiene que el trabajo grupal con los progenitores (principalmente con las madres) víctimas de violencia filio-parental es propicio como abordaje de intervención porque, los grupos de progenitores ofrecen a sus participantes la posibilidad de expresar y compartir experiencias que les son dolorosas y que no van a ser juzgadas sino comprendidas y aceptadas, lo que les hace sentir seguros. Además, estos grupos les facilitan explorar aspectos socioculturales sobre la crianza de sus hijos o intentar nuevas tácticas para abordar la violencia de la que son objeto.

agresión como lo solían hacer, y utilizar las denuncias y otros recursos legales.

Para finalizar, Paterson y sus colaboradoras señalan que es necesario desarrollar e implementar programas de más larga duración, más intensivos que el suyo. Del mismo modo, proponen prolongar el periodo de seguimiento para poder conocer mejor qué factores de la violencia filio-parental (tanto de la víctima como del agresor) son más resistentes al cambio, cuáles se logran controlar o equilibrar y qué conductas presentan una mejoría.

9.4. PROGRAMAS APLICADOS EN JUSTICIA JUVENIL

9.4.1. Programa de Intervención por Maltrato Familiar Ascendente (González Cienza, 2008)

González Cienza es el coordinador del programa que se inició en el año 2006 para proporcionar un recurso desde el ámbito judicial en casos de violencia filio-parental, para la Agencia para la Reeducación y Reinserción del Menor Infractor (ARRMI) de la Comunidad de Madrid. En este programa se presentan aquellas medidas judiciales en las que se realiza la intervención educativa cuando el menor ha ejercido malos tratos hacia sus progenitores.

Los *elementos centrales del programa* son los siguientes:

- Modelo multicausal, ponderando, examinando y considerando, en el caso del menor, el peso que tiene cada una de las variables que afectan a los contextos de desarrollo del adolescente (familia, formativo/laboral y social). Se le otorga relevancia a las características de la relación intrafamiliar (historia familiar, recursos para la resolución de conflictos, pautas educativas, etcétera), y a las características individuales del adolescente (habilidades sociales, auto-control, historia escolar/aprendizaje, resolución de problemas, etcétera).

- La relación entre progenitores e hijo como eje central de las conductas que han motivado el internamiento. El encuentro familiar intenta restablecer los vínculos y las responsabilidades de sus miembros. La familia tienen que recobrar su función educadora y, como factor de protección ante la violencia filio-parental, darle a su hijo la oportunidad de ser un sujeto autónomo.
- Las pautas que rigen la relación interpersonal entre los miembros de la familia pueden ser modificadas con ayuda del profesional.

Los objetivos del programa son los siguientes:

- Tener un conocimiento exhaustivo de los diversos aspectos que conforman esta realidad.
- Optimizar la gestión, los procesos de atención e intervención, proponiendo los recursos más adecuados.
- Recoger los datos que permitan el restablecimiento de un análisis de factores o variables discriminativas en relación al maltrato familiar.

Además, González Cienza (2008) indica los recursos que se generan en la Comunidad de Madrid para atender este tipo de violencia familiar: el Centro Especializado, el Grupo de Convivencia y los Centros de Día Especializados, cuya función pasamos a explicar.

- En el *Centro Especializado*, el menor cumple medidas de internamiento en régimen cerrado, semiabierto o abierto. Tienen un enfoque psico-socio-educativo y se prioriza el trabajo con la familia. En el internamiento se da mucha relevancia al contacto con la familia: visitas, sesiones terapéuticas, salidas programadas y llamadas telefónicas.

Para este autor, aunque al principio los menores presentan deficiencias en empatía, una vez iniciada la intervención ésta empieza a desarrollarse, posibilitando al menor mostrar sus sentimientos y emociones íntimas. Del mismo modo, los progenitores, al inicio, también muestran dificultades de empatía hacia su hijo.

- El *Grupo de Convivencia* atiende dos necesidades. Por un lado, da respuesta a los casos que necesitan una medida de Convivencia con Grupo Educativo, porque se considera conveniente sacar al menor del núcleo familiar para poder reformular el conflicto; también, cuando ante los hechos denunciados, tras la evaluación de la familia y del menor, se considera necesario el alejamiento del hogar. En segundo lugar, este tipo de grupos atienden la necesidad en aquellas medidas judiciales que incluyen la asistencia a un Centro de Día o de Libertad Vigilada, como un recurso especializado que continúa con el seguimiento del adolescente tras cumplir una medida de internamiento. El objetivo final de este tipo de grupos es el regreso del menor con su familia.

- En los *Centros de Día* se pone en funcionamiento un programa para este tipo de menores que incluye: (1) apoyo individual al menor, mediante talleres de habilidades sociales principalmente; (2) apoyo a los padres a través de tutorías y orientación familiar, para que puedan relacionarse de manera positiva en el contexto familiar; (3) intervención con grupos de padres y madres; y (4) programas de Reparación Extrajudiciales, a través de la mediación familiar.

9.4.2. Intervención con Familias y Menores con Conductas de Maltrato (Sánchez y colaboradoras, 2008)

El programa que presentamos a continuación fue diseñado y llevado a cabo por el equipo técnico de la Colonia San Vicente Ferrer en Godella (Valencia). Es en este contexto donde surge el programa de Intervención con Familias y Menores con Conductas de Maltrato en el año 2004.

Dicha intervención consta de tres núcleos: (1) el trabajo individual con los adolescentes y padre/madre, (2) intervención con progenitores e hijo, e (3) intervención en grupos de adolescentes y de progenitores.

De los 90 casos que ingresaron hasta 2007 por violencia filio-parental, sólo se intervinieron con la mitad. Las razones que han dificultado el abordaje de todos los casos ellos han sido, para las autoras: los problemas de alcohol del

padre, porque vivía lejos y no podían acudir a las sesiones y, curiosamente, porque una vez que el hijo ingresaba en el centro los progenitores ya no reconocían el problema; incluso llegaron a verbalizar que el juez había sido un exagerado, se retractaban o decían que no había sido para tanto.

A continuación pasamos a exponer el programa por bloques.

1. *Intervención individual con adolescentes.*

Objetivo general: mejorar el comportamiento general del menor en casa.

Objetivos específicos:

- . Asumir su parte de responsabilidad en el problema.
- . Aprender a resolver problemas.
- . Cumplir con las normas de convivencia familiar.
- . Distinguir entre las distintas emociones y actuar en concordancia.
- . Controlar su agresividad.

Cuadro 10. Intervención individual con hijos agresores

SESIONES	METODOLOGÍA
<ul style="list-style-type: none"> - Responsabilidad. - Responsabilidad en el Problema Familiar. - Resolución de problemas (2 sesiones) - Resolución de problemas en casa. - Cumplir con las normas de convivencia familiar. - Educación Emocional. - Controlar la agresividad. - Los pensamientos irracionales 	<p>Las sesiones son teórico-prácticas. Se realiza una sesión por semana. La duración por sesión es de 60 minutos Se les ponen tareas a los adolescentes por cada sesión. El número de sesiones es aproximado pudiéndose añadir o quitar sesiones según el criterio del terapeuta.</p>

2. *Grupo de adolescentes.*

Objetivo general: aprender habilidades sociales.

Objetivos específicos:

- . Conocer el significado de habilidades sociales.
- . Diferenciar entre estilo de comportamiento agresivo, pasivo y asertivo, remarcando las ventajas del estilo asertivo.

- . Realizar peticiones de manera asertiva.
- . Aprender a aceptar el "no".
- . Rechazar peticiones de manera asertiva.
- . Expresar críticas asertivamente.
- . Aprender a afrontar (rechazar o aceptar) críticas asertivamente.
- . Hacer y recibir cumplidos.

Cuadro 11. Intervención con grupo de hijos agresores

SESIONES	METODOLOGIA
<ul style="list-style-type: none"> - Formar el Grupo. - Introducción. - Críticas honestas. - Recibir críticas. - Hacer peticiones. - Rechazar peticiones. - Hacer cumplidos y aceptarlos. - El juego de "Hábiles". 	<p>Las sesiones son teórico-prácticas Se realiza una sesión por semana La duración por sesión es de 60 minutos Se les ponen tareas a los adolescentes por cada sesión. El número de sesiones es de 8 pero, es flexible, porque se tiene en cuenta el funcionamiento del grupo. Las lleva a cabo un terapeuta y, si es posible, un co-terapeuta.</p>

3. *Intervención individual con los progenitores.*

Objetivo general: que los progenitores entiendan cómo funciona la agresividad de sus hijos, y qué cosas pueden hacer para que no se vuelva a dar este tipo de comportamientos violentos.

Objetivos específicos:

- . Entender claramente por qué se mantiene el problema de conducta de su hijo.
- . Cambiar las ideas irracionales.
- . Aprender a reforzar positivamente.

Cuadro. 12. Intervención individual con progenitores agredidos

SESIONES	METODOLOGÍA
<ul style="list-style-type: none"> -Pensamientos irracionales - Reforzar positivamente - Preparar las salidas de Fin de Semana - Repasar los contenidos del Grupo de Padres (cuarta y restantes sesiones). 	<p>Las sesiones son teórico-prácticas Se realiza una sesión por semana La duración por sesión es de 60 minutos Se les ponen tareas por cada sesión El número de sesiones es flexible, se tiene en el criterio del terapeuta. En los casos de progenitores separados, se interviene sistemáticamente con el progenitor encargado de la educación del hijo (con el que vive)</p>

4. Grupo de padres (Escuela de Padres)

Objetivo general: dotar a los progenitores de estrategias y habilidades para mejorar sus pautas de crianza y la relación con sus hijos. Se pretende que a través del comportamiento de los padres, los hijos abandonen sus conductas agresivas.

Objetivos específicos.

- . Entender qué es un problema de conducta.
- . Conocer el origen y el mantenimiento de los problemas de conducta.
- . Conocer las características de la adolescencia.
- . Saber concretar los comportamientos de sus hijos y distinguirlos en función de su gravedad.
- . Aprender estrategias de modificación de conducta.
- . Aprender habilidades sociales.
- . Saber reforzar positivamente y ver todo lo positivo que tienen sus hijos.
- . Aprender a poner normas y sanciones.

Cuadro 13. Intervención con grupo de progenitores agredidos

SESIONES	METODOLOGÍA
<ul style="list-style-type: none"> - Formando el grupo -Origen y mantenimiento de los problemas de conducta. - Adolescencia. - Definir los comportamientos. - Aumentar y disminuir conductas. - Video. 	<p>Las sesiones son teórico-prácticas Se realiza una sesión por semana La duración por sesión es de 60 minutos Se les ponen tareas a los adolescentes por cada sesión El número de sesiones es aproximado pudiéndose añadir o quitar sesiones según el criterio del pedagogo y psicólogo.</p>

<ul style="list-style-type: none"> - Educar. - Disciplina adecuada. - Comunicación: hacer y rechazar peticiones. - Comunicación: hacer críticas honestas. - Responder ante las críticas. 	Las sesiones van paralelas a las sesiones de los padres e hijos individualmente, las del grupo de hijos y las de los adolescentes junto a sus padres.
---	---

A continuación, presentamos el cuadro donde aparecen los contenidos que se trabajan con los progenitores tanto individualmente como en grupo.

Cuadro 14. Contenidos de la Escuela de Madres y Padres Agredidos

Contenido para grupo de padres	Contenido padres individualmente
Diferenciar entre problemas de conducta genéticos (vs) problemas de conducta aprendidos.	Asumir la parte de responsabilidad en el problema familiar y situarse en el eje de competencia parental.
Origen y mantenimiento de los problemas de conducta (diferentes formas de aprendizaje).	Por qué aparece el problema de conducta de su hijo/a y por qué se mantiene (qué consigue).
Características de la adolescencia.	Qué características reconocen en su hijo/a y cuáles no.
Aprender a definir los comportamientos de forma concreta.	Definir de forma concreta diferentes comportamientos de su hijo/a.
Técnicas para aumentar y disminuir conductas.	Elegir qué técnicas utilizar ante los comportamientos negativos de su hijo/a.
Definir EDUCAR y las variables que intervienen.	Definir en qué variables se maneja bien y en qué otras han de mejorar cada uno de los padres.
Aprender a reforzar positivamente.	Definir diferentes conductas a reforzaren su hijo/a y ensayar para expresar a su hijo/a en positivo en sesiones conjuntas padres-hijo/a.
Cómo imponer disciplina de forma adecuada.	Definir normas fundamentales, importantes y accesorias para su hijo/a.
Peticiones (hacer y decir que NO).	Definir situaciones en las que hagan peticiones (y no exijan) diferentes cosas a su hijo/a. Definir situaciones en las que tengan que decir que NO, y mantenerse, ante determinadas peticiones y/o exigencias de su hijo/a. Ensayar y practicar para hacerlo con su hijo/a en las sesiones conjuntas.
Críticas (hacer y rechazar)	Definir situaciones de críticas honestas hacia su hijo/a. Ensayar y practicar para hacerlo con su hijo/a en las sesiones conjuntas.

5. Intervención con padres y adolescentes.

Esta intervención se hace en paralelo a las individuales y grupales tanto de los progenitores como de los hijos. Se trata de sesiones conjuntas en las que se pone en práctica cuestiones que han sido explicadas de forma individual.

Objetivo general: mejorar la relación entre los padres y el hijo.

Objetivos específicos:

- . Mejorar la comunicación.
- . Aprender a decirse los comportamientos que les molestan a unos de otros.
- . Aprender a decirse las cosas positivamente.
- . Poner en práctica las técnicas para aumentar y disminuir comportamientos.
- . Realizar contratos y revisarlos periódicamente.

Cuadro 15. Intervención con progenitores e hijos

SESIONES	METODOLOGÍA
<ul style="list-style-type: none">- Realizar y recibir cumplidos.- Realizar y rechazar peticiones de manera asertiva.- Realizar y rechazar críticas honestas.	<p>Las sesiones son teórico-prácticas. Se realiza una sesión por semana. La duración por sesión es de 60 minutos. Se les ponen tareas a los adolescentes por cada sesión. El número de sesiones es flexible, se tiene en cuenta a la familia y criterio del terapeuta. Se utiliza el role-playing, técnicas de negociación, contratos conductuales, etc. Cada vez que el menor sale del Centro San Vicente Ferrer, al menos al principio de la medida judicial, se realiza un contrato conductual.</p>

Existe una evaluación y resultados de su eficacia de este programa pero no podremos acceder a ella hasta su publicación.

9.5. PROGRAMAS APLICADOS EN CONTEXTOS DE SALUD

9.5.1. Programa para su hijo difícil (Turecki y Tonner , 2003)

El programa que se presenta utiliza el proceso de enseñanza-aprendizaje para madres y padres que tienen niños con graves problemas de conducta desde su nacimiento. Más concretamente, es una propuesta de trabajo para progenitores con *hijo/as que presentan un temperamento difícil*, y que no pueden ser adecuadamente socializados con pautas de crianza y de educación con las que la mayoría de los niños consiguen un ajuste social, emocional y psicológico, adecuados.

Por ello, Turecky y Tonner (2003) tienen como objetivo que los progenitores lleguen a comprender lo que es el temperamento difícil de su hijo, como primer paso para que corrijan el comportamiento tanto del niño como el de ellos mismos.

Hemos considerado oportuno añadir este programa porque está dirigido a niños y no a adolescentes, niños que en la mayoría de los casos, son violentos y maltratadores de sus progenitores desde edades muy tempranas (desde los 3 años), aunque aparecen algunas indicaciones para tratar a niños con pocos meses de vida. Muchos de los principios y de las técnicas expuestos en este programa están incluidos en el *Difficult Child Program* implementado por el autor en el Beth Israel Hospital durante la década de los años 80, y también en el Difficult Child Center de Nueva York.

Si los progenitores llevan a cabo correctamente el programa, los autores señalan que conseguirán:

- Convertirse en expertos en temperamento y comportamiento del hijo.
- Sabrán hacer las cosas mejor, educar.
- No quedarán atrapados en sus propios sentimientos, pues serán capaces de alejarse de ellos para ver la tarea educativa con mayor objetividad.

- Sus puntos de vista serán más neutrales permitiéndoles actuar de forma más flexible, con mayor capacidad de aceptación, y su autoridad saldrá reforzada tomando las riendas de las situaciones educativa y de crianza más difíciles.
- El programa les hará cambiar primero su forma de pensar y, luego, de reaccionar.
- Aprenderán ciertos principios y técnicas para tratar a su hijo.

El programa consta de cinco partes que pasamos a exponer:

1. Evaluación y Definición del problema.

Es la primera parte del programa y permite a la madre/padre comprender la situación con claridad, analizando a su hijo y centrándose en temas familiares relevantes (reacciones de cada progenitor frente al hijo, disciplina, etcétera.). Ofrece a la madre/padre un cuadro completo de la situación particular de la familia.

La evaluación la realiza, en un primer momento, cada uno de los progenitores por separado para, posteriormente, hacerlo de forma conjunta y consensuada. A partir de esta evaluación se tomarán las decisiones de actuación con el hijo.

Los autores aconsejan cinco días para realizar la evaluación. Esta parte del programa presenta varios sub-apartados:

1.1. Objetivos del programa.

- Que los progenitores se conviertan en expertos sobre el temperamento de su hijo,
- se familiaricen con el comportamiento y carácter de su hijo,
- se familiaricen con la relación que mantienen con su hijo en diferentes situaciones cotidianas,
- se centren en ellos como madre y padre para analizar cuáles son sus respuestas ante el comportamiento del hijo y en la situación familiar en general, y que

- estudien una nueva manera de pensar y un nuevo método para responder a las situaciones difíciles que provoca el hijo.

1.2. *Periodo de evaluación.*

Aquí se marcan las pautas que deben seguir los progenitores durante este periodo, y consisten en simplificar y reducir sus actividades diarias; no programar muchos compromisos; dedicar mucho tiempo a comentar los temas familiares con la pareja y evitar culpabilizarse y reprocharse.

1.3. *¿Qué evaluar?*

Los progenitores deben evaluar los siguientes elementos:

- tipos de conductas que crean problemas (las que más molestan) anotando dónde y cuándo se suelen dar,
- anotar en un cuaderno las respuestas que den a un cuestionario por el que se puede determinar el perfil de comportamiento del hijo (pp. 110-111), vinculado a tipos de comportamiento de los niños con temperamento difícil: desafiante, agresivo físicamente, egoísta, exigente, salvaje, etcétera, y
- observar sus respuestas y el comportamiento de su hijo para asegurarse de que lo ha implementado satisfactoriamente.

1.4. *Confecionar una lista con los comportamientos más relevantes.*

Tras rellenar el cuestionario anterior, se deberá elaborar un listado consensuado entre los progenitores de los comportamientos que sean 'realmente' inaceptables (las conductas que debe evitar y cambiar el hijo), y que servirá como guía de disciplina. Se explica a los progenitores qué es el carácter y el temperamento, así como sus diferencias.

2. Temas familiares

El objetivo de este apartado es analizar la vida familiar y el tipo de consecuencias que conlleva tener un hijo con temperamento difícil. Y que a su vez, consta de varias partes:

2.1. *Tomar conciencia.*

Se propone a los progenitores que analicen cómo está afectando personal y familiarmente el comportamiento de su hijo. Para ello, los autores proponen que se hagan una serie de preguntas como: ¿cómo se ve afectada su relación como pareja, con los otros hijos, con el resto de la familia? ¿Se están agravando otros problemas familiares? ¿Cómo se ve afectada la madre y el padre?, etcétera.

Después deberán observar cómo le afecta al hijo la situación que él mismo provoca, y se presenta un listado con conductas como: parece muy enfadado, habla de irse de casa, parece nervioso, tiene pesadillas, parece nervioso, etcétera. En la página 124 aparece un listado de preguntas sobre los métodos y técnicas de disciplina que se utilizan; por ejemplo, después de un castigo, ¿intenta compensarlo mimando a su hijo?, ¿Acaba cediendo muy a menudo?, etcétera.

3. Recuperar la autoridad: hacia una disciplina eficaz.

El objetivo principal de este módulo es ayudar a los progenitores a sustituir la disciplina ineficaz por una actitud suave, firme y práctica, mediante los siguientes procedimientos:

- A partir de una serie de rasgos difíciles: alto nivel de actividad, mala adaptabilidad, impulsividad, humor negativo, etcétera, se propone a los progenitores cómo actuar frente a ellos.
- Crear una estrategia de actuación que implique normas, expectativas y consecuencias.
- Hablar con un tono tranquilo, consecuente y firme fuera de la situación conflictiva.
- Enseñar a los progenitores cómo es un eficaz sistema de recompensas y castigos, y algunas técnicas.
- Enseñar algunas reacciones efectivas en una disciplina eficaz como: no castigue demasiado, sea claro sobre las normas y consecuencias, sólo castigue conductas, no negocie, hable con firmeza, no avise demasiadas veces, sea práctico, establecer un sistema de castigos.

4. Cómo comprender y tratar el carácter del niño

Turecki y Tonner (2003), recomiendan la utilización de la autoridad parental unida a una serie de técnicas de dirección que no provoquen tensión y estrés en el niño ni en la familia. Entre algunas de las recomendaciones se encuentran las de anotar una serie de actividades de enfrentamiento para calmar al hijo ante situaciones que suelen provocar discusión y conflicto (cambiar de planes de repente, explicar al hijo la planificación del día, establecer horarios cotidianos, que el niño elija entre las alternativas que los progenitores proponen, cómo reaccionar ante los diferentes tipos de rabietas, etcétera).

Aquí también incluyen un sub-apartado donde enseñan técnicas a los progenitores para que su hijo controle mejor su comportamiento y sus sentimientos.

5. Una respuesta experta

Turecki y Tonner (2003) presentan diferentes casos que recogen diversas situaciones conflictivas habituales en este tipo de niños, y las soluciones que debe tomarse, de forma ordenada y muy práctica.

En este último apartado, se repasa y pone en práctica lo aprendido en los apartados anteriores mediante un resumen de seis pasos:

- ¿Puedo ocuparme de ello ahora? Repase con rapidez su estado de ánimo. Si no se ve capaz de afrontar el asunto en ese momento, déjelo para más tarde.
- Tome el papel de líder. Distánciese, no mezcle sus sentimientos, sea neutral y comience a pensar y evaluar la situación.
- “Encuadre” el comportamiento. Reconozca el tipo de comportamiento dependiendo del perfil de comportamiento de su hijo.
- ¿Es algo de carácter o temperamental? Intente relacionar el comportamiento con el carácter del niño tal y como quedó plasmado en su perfil de carácter. Si se trata de un asunto temperamental, relacionado con el carácter, la respuesta debe encaminarse hacia una buena dirección y no hacia un castigo.

- ¿Es relevante? Si el comportamiento negativo no tienen nada que ver con el carácter, pregúntese: ¿es el tema lo bastante importante como para insistir en él? En caso negativo, no responda o hágalo de una forma mínima y desconecte.
- Castigo efectivo. Si el problema no tiene una base temperamental, pero es importante, responda de forma firme y efectiva.

No conocemos la evaluación de la eficacia de este programa.

9.5.2. Acabando con la agresión (Cottrell, 2001 a y b)

Esta autora propone una guía de intervención creada para el servicio de salud pública de Canadá. Está destinada a familias que sufren violencia filio-parental aunque no se trata de un programa estructurado, simplemente indica algunas técnicas apropiadas para resolver el problema de este tipo de violencia:

1. *Romper el silencio.* Primero, los progenitores deben admitir que son víctimas de abusos; en segundo lugar, se les debe proporcionar un lugar donde puedan expresar sus experiencias (familiares, amigos, grupos de apoyo, servicios de *counselling*, centros de mujeres maltratadas, etcétera), de ese modo romperán su aislamiento y conseguirán que alguien les escuche y le dé importancia al maltrato que sufren.
2. *Ayuda de un consejero profesional*¹²⁷. Los progenitores deben encontrar a terapeutas que sepan ayudarles, no juzgarles ni cuestionarles sus habilidades de educación y socialización. Porque si se les hace responsables, adquieren sentimientos de impotencia y vulnerabilidad, cuando lo que ellos necesitan es sentirse capaces para solucionar el problema, gracias a la colaboración terapeuta-progenitores. Es más, el profesional debería aliarse con la madre y el padre para propiciar el cambio.

¹²⁷ Cottrell (2001) reconoce que los recursos públicos para *counselling* y terapia son insuficientes. Por ello, propone que los centros de atención a mujeres maltratadas, los servicios de drogodependencias, los hospitales infantiles o los servicios de bienestar social, formen a orientadores familiares especializados en este tema a los que puedan acudir las madres y padres maltratados.

3. *Grupos de apoyo.* Pueden ayudar a los progenitores a avanzar para acabar con el abuso, y retomar el control de sus vidas. Este tipo de grupos hace que se sientan menos desamparados e incomprensidos.
4. *La mediación filio-parental.* Esta técnica es polémica y en algunos casos no la consideran eficaz. Si se utiliza es imprescindible que el profesional reconozca a la víctima como tal y no como la responsable de la violencia filio-parental, es el hijo/a quien agrede el culpable.
5. *Trabajar juntos como pareja.* No pueden aliarse ninguno de los progenitores con el hijo/a enfrentándose al otro adulto. Además, sería conveniente que las madres y padres se alíen con otras personas significativas para el hijo/a maltratador, de este modo ellos tendrán más fuerza y más control.
6. *Mantenerse informados* sobre cuestiones legales, recursos, salud mental, etcétera.
7. *Poner límites.* A veces no es fácil y cada niño o adolescente requiere de diferentes formas de intervención (aquí la autora no establece objetivos ni pautas a seguir).
8. *La supervisión del adolescente a corto plazo,* por alguien distinto a los progenitores puede ser beneficioso para permitirles una ruptura con la situación.
9. *Incluir a la policía para mantener la seguridad en el hogar.* Los progenitores tienen que saber qué puede hacer la justicia por ellos. Hay formas de abuso que aunque a los progenitores les cueste convivir con ellas, no constituyen necesariamente un delito tipificado en el código penal. Esta autora señala que muchos no acuden a la policía porque son ellos los que pueden ser acusados por abandono o abuso. Incluso, algunos progenitores señalan que es incluso más difícil vivir con el hijo maltratador después de haber presentado cargos por agresión contra él.
10. *Recuperar el control y cicatrizar las heridas que hay en la relación.* A veces el hijo debe irse de casa. Los progenitores deben mantener el control adquirido. Necesitan tener claras las normas y las consecuencias

en caso de que no se cumplan, y tienen que ser rígidos a la hora de hacer cumplir las consecuencias, antes que el hijo regrese.

11. *Para parar el abuso.* Los hijos/as deben reconocer su comportamiento abusivo.

De este programa tampoco contamos con resultados de su eficacia.

9.6. PROGRAMAS APLICABLES A CONTEXTOS DIVERSOS

9.6.1. Price y Margerum (2003)

Price y Margerum presentan un programa estructurado de entrenamiento en habilidades para progenitores que tienen un hijo/a con graves problemas de conducta en casa y fuera de ella. Es una propuesta alternativa de tratamiento a la terapia familiar. Se desarrolló en el Instituto de la Familia de Michigan.

Para estos autores, si se crea una atmósfera de grupo sin amenazas y contando con la fuerza de los progenitores y sus recursos, se puede crear las posibilidades de cambio en éstos, incluso en los casos donde los padres son muy duros o los hijos muy agresivos.

Este programa se puede utilizar en cualquier contexto de intervención tales como colegios, servicios sociales, salud, justicia, asociaciones comunitarias, etcétera. También su uso puede ser eficaz tanto en la prevención primaria, secundaria como para evitar graves problemas que ya existen en las familias que sufren la violencia de su hijo/a.

Price y Margerum (2003) resaltan la necesidad de que los profesionales que traten a este tipo de progenitores, y que quieran llevar a cabo el programa, deben conocer en profundidad las dinámicas que se establecen en estas familias, las características de los hijos agresores y el ciclo de violencia que sufren los padres/madres. De no ser así, se tenderá a culpabilizar a los progenitores.

Además, la asistencia al programa debe ser voluntaria.

Como pruebas de evaluación establecen que antes de iniciar el programa se rellena un cuestionario (pretest) y al finalizar el mismo (postest).

Transcurridos tres meses, después de finalizada la intervención, se rellena un cuestionario de seguimiento.

Los autores aconsejan que los dos progenitores acudan juntos y, en el caso de que exista un verdadero problema entre ellos, que lo hagan por separado. Si un progenitor no puede acudir, que plantee sus dudas y preguntas por correo o teléfono. Si algún progenitor presenta problemas de drogodependencia, alcoholismo o enfermedades mentales graves, que no acuda al programa.

Los objetivos generales, unidos a las características de este programa son:

1. Entender el problema y saberlo atajar. Para ello los autores trabajan con los progenitores cuestiones del tipo ¿Cómo se está educando a los hijos?, ¿Cómo es y piensa un adolescente?,
2. Comprender la visión que se tiene actualmente del poder y el control sobre los demás.

También les explican qué padres necesitan ayuda en función de unas características que presentan los hijos como:

- . hablar irrespetuosamente a los padres y a otros adultos,
- . amenazar con dañarse o dañar a otros,
- . faltar a clase,
- . tener mal comportamiento en el centro escolar,
- . ser violentos con sus padres, iguales, otros adultos o animales,
- . escaparse de casa,
- . no cumplir las normas establecidas por los padres,
- . presentar comportamientos delictivos (vandalismo, robos, venta de drogas, etcétera), y
- . tener un comportamiento sexual promiscuo.

Los *objetivos específicos* son:

- Normalizar las experiencias de los padres a la hora de tratar con hijos violentos o muy difíciles.
- Inducir a los progenitores a la experiencia del aprendizaje por medio de sesiones teórico-prácticas.

- Introducir el concepto de padres como víctimas de la tendencia social a culpabilizarles, lo que reduce su poder y su respuesta.
- Generar la esperanza de que los padres pueden recuperar la autoridad con sus hijos y ejercer con eficacia un control benévolo y liderazgo parental.
- Entender los tipos de pensamientos que bloquean el progreso hacia la normalidad familiar y filial.
- Aprender que los progenitores son los mayores expertos para tratar a su hijo.

El programa consta de cinco sesiones teórico-prácticas en grupos pequeños y cinco (con los mismos objetivos específicos) en grupo grandes. Pasemos a exponerlas.

SESIÓN 1.- Creencias erróneas: conductas que mantienen los problemas.

Es una introducción para entender los papeles que la sociedad, los centros de ayuda (Servicios Sociales, de Salud y de Terapia pública y privada) y a los hijos han jugado a la hora de socavar la autoridad parental, y cómo los progenitores pueden recuperar su poder.

SESIÓN 2.- Relación entre reactividad y pérdida de poder. Se centra en las relaciones existentes entre la reactividad parental y su pérdida de poder ante el hijo. Se discuten los niveles de violencia y de abusos que ejercen los hijos contra ellos, y, a veces, de éstos contra el hijo, como reacción. Aprenden a identificar la reactividad parental y a estar dispuestos a actuar en lugar de a reaccionar.

SESIÓN 3.- La información. Los progenitores aprenden las relaciones que se establecen entre la información y el poder. Identifican sus propios déficits de información acerca del hijo y, para decidir cuál es importante, y las formas de recabarla. Los progenitores también aprenden a decidir cómo reaccionar frente a una nueva información que poseen del hijo.

SESIÓN 4.- Relaciones entre coaliciones y poder. A los progenitores se les enseña las relaciones existentes entre las coaliciones con otras personas y el poder que adquirirán gracias a ellas ante los hijos agresores. Identifican el tipo de gente con quienes podrían establecer una coalición, y crean una lista de posibles compañeros de equipo para apoyarles en su problema. Los progenitores desarrollarán las habilidades necesarias para generar coaliciones y para trabajar junto a éstas. Se les enseñará a cómo convencer a un compañero para que asista a la sesión siguiente.

SESIÓN 5.- Revisión de lo aprendido. Los progenitores revisarán todas las habilidades que han aprendido para clarificar y exponer su problema familiar. Se les enseña a desarrollar un plan de intervención para solucionar el problema que sufren. Aprenden reglas generales para aplicar las técnicas aprendidas a los diferentes problemas. Los progenitores se van a casa con un plan personalizado y un resumen con las estrategias que pueden usar en el futuro.

No se aportan resultados cuantitativos ni cualitativos de la puesta en práctica del programa.

9.7. CONCLUSIONES

En ningún programa de los revisados se establece como requisito que durante la intervención (con los progenitores o con progenitores e hijos) cese la violencia filio-parental como una condición necesaria para poder hacer más eficaz el proceso terapéutico o de intervención. En los casos en que el menor estaba fuera de casa, era por una orden judicial. Ésta necesidad también es avalada por diversos autores como por ejemplo, Pérez y Pereira (2006) quienes señalan el cese de la violencia del hijo agresor como algo necesario si queremos intervenir con la familia, aunque ello suponga la salida temporal del hijo del hogar familiar, hasta que se garantice el fin de esa violencia.

Por otra parte, Paterson et al. (2002) afirman que una de las dificultades más manifiestas que existen a la hora de intervenir con los hijos maltratadores

es que éstos, rara vez suelen reconocer que su comportamiento supone un problema para sus familias, y de aceptarlo no es su problema o lo justifican y contra-argumentan afirmando que ellos son las verdaderas víctimas.

Por tanto, cualquier intento del profesional dirigido a lograr una toma de conciencia y una postura empática del hijo hacia su víctima, debe ser un paso previo a una intervención más amplia; será difícil pero es necesario si queremos lograr cambios en el hijo agresor por medio de la intervención.

Por otra parte, muchos de los trabajos presentados intervienen sólo con las víctimas y esperan que sean ellas (gracias a la intervención) quienes frenen y eliminen la violencia filio-parental. No es que pensemos que no sea factible en algunos casos pero, si es bastante difícil, más con las pocas sesiones que reciben.

Asimismo, centrar la intervención exclusivamente con las víctimas nos puede llevar a la conclusión de que los progenitores son los responsables de las conductas del hijo o bien, que la conducta del hijo puede ser modelada y cambiada sólo por los progenitores porque sus problemas conductuales son de origen educativo y de socialización parental. Con ello no queremos decir que no se deba trabajar con las víctimas, porque sino una parte del problema queda sin solucionarse, pero no sólo con ellas.

Aquí se nos presenta un serio problema: no se le puede obligar al agresor a acudir a un programa sino es por orden o sentencia judicial; aún en este caso, uno de los elementos que indican la efectividad y eficacia de la intervención es la voluntariedad, que tampoco logramos por vía judicial.

Por otra parte, muchos progenitores están muy dañados psicológica y emocionalmente lo que no les ayuda a poder enfrentarse al problema familiar tan rápida y eficazmente como se espera con unas determinadas sesiones.

Además, aquellos programas que sólo trabajan con madres, aunque también aparezca la figura paterna en el hogar, no pueden ser eficaces porque, de algún modo, acentúa una figura de autoridad paterna débil, o puede interpretarse por el hijo agresor que su padre está a su lado, lo que hará más difícil que acepte su parte de culpa. Además, de ese modo, estamos trabajando

frente a un problema de violencia de género y no de violencia familiar, como es el caso que nos ocupa en esta tesis.

A excepción de un programa, no contamos con la evaluación de los revisados en este capítulo, por lo que no podemos determinar cuál de las propuestas debe orientar futuras intervenciones.

X. VIOLENCIA FILIO-PARENTAL: PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN EFICACES

Si de algo debe servir una tesis sobre la revisión de un tema de interés científico, como la nuestra, es para extraer conclusiones que aporten elementos de reflexión y análisis para resolver un problema social. Por esta razón, nos vemos en la obligación moral de elaborar un capítulo con una serie de recomendaciones de intervención y tratamiento que aborde la violencia filio-parental, incorporando elementos y sugerencias de la evidencia empírica acumulada en el tratamiento de la violencia juvenil y en las terapias familiares.

10.1. RESPUESTAS INSTITUCIONALES A LA VIOLENCIA FILIO-PARENTAL

En este apartado realizamos una síntesis de los aspectos más reiterados en la revisión nacional e internacional sobre: (1) los servicios utilizados con mayor frecuencia por las madres y padres maltratados; (2) las demandas que algunos de los progenitores maltratados han hecho en diferentes ámbitos, y en consecuencia, (3) las respuestas obtenidas. Así, queremos destacar las siguientes situaciones extraídas de nuestra revisión (Asociación Altea-España, 2008; Bailín et al., 2007; Bobic, 2002; Cottrell, 2001 a y b; Cottrell y Monk, 2004; Eckstein, 2004; Edenborough et al., 2008; García de Galdeano y González, 2007; McMurray, 2005; Omer, 2004; Rechea et al., 2008; Sempere et al., 2007; Stewart et al., 2007; Walsh y Krienert, 2007; Wilson, McBride-Henry y Huntington, 2004).

1. La mayoría de las familias tuvieron algún tipo de contacto con servicios sociales, comunitarios (los más utilizados), hospitales de día o de atención ambulatoria (departamento de psiquiatría).

2. En algunos casos, la familia solicitó el internamiento de su hijo en algún centro público, sin saber exactamente qué tipo de centro podría ser o de las alternativas existentes (de atención a la infancia –centros de protección/acogida- o de justicia juvenil).
3. Cuando los progenitores acudieron a los Servicios Sociales o, incluso, a la Justicia, la situación familiar estaba muy deteriorada, por lo que se requería de intervenciones confeccionadas e implementadas por profesionales expertos en este tipo de violencia familiar, y no los encontraron. Como ocurre en los casos de niños maltratados y mujeres maltratadas, se necesita de un marco teórico-práctico concreto con el que operar desde dichos servicios.
4. También fue habitual que los progenitores acudieran a tratamiento psicológico/psiquiátrico, tanto público como privado, pero como señalan Sempere y colaboradores (2007), la mayoría de los casos iniciaron tratamiento psicológico antes de que aparecieran las agresiones físicas más graves en el núcleo familiar. Aunque, sólo una pequeña parte continuó con el tratamiento porque no vieron resuelta su situación. Además, el no obtener soluciones a sus problemas de maltrato filial generó en los progenitores sentimiento de impotencia, de desamparo por de falta de recursos especializados con niños y adolescentes con problemas (públicos o privados), y desatención porque los profesionales no eran conocedores de la dinámica que aparecía en la violencia filio-parental, lo que les imposibilitaba conocer la realidad que vivían.

Al respecto, presentamos los resultados que se presentan en el estudio de Ibabe y colaboradores (2007) sobre el conocimiento que tenían los profesionales acerca de programas específicos de prevención (primaria, secundario y/o terciaria) para la violencia filio-parental que no son nada alentadores:

Tabla 24. Cuestiones sobre programas de prevención de la violencia filio-parental

Preguntas	SI	NO
¿Tiene conocimiento de programas específicos de prevención primaria en violencia filio-parental?	10% ¹²⁸	90%
¿Tiene conocimiento de programas específicos de prevención secundaria en violencia filio-parental?	15% ¹²⁹	85%
¿Tiene conocimiento de programas específicos de prevención terciaria en violencia filio-parental?	16,7% ¹³⁰	83,3%

Fuente: a partir de Ibabe et al., (2007)

5. Numerosos autores señalan la insatisfacción de los progenitores con las respuestas que recibieron desde diferentes instituciones y servicios de atención porque les culpabilizaban de la conducta de su hijo o minimizaban sus experiencias de maltrato. Estas situaciones les generaron sensación de desamparo, desesperación e impotencia, lo que les desanimó para seguir buscando ayuda en la Administración Pública o en clínicas privadas (Edenborough et al., 2008; García de Galdeano y González, 2007; McMurray, 2005; Wilson et al., 2004; Cottrell y Monk, 2004; Eckstein, 2004).

6. Otra de las quejas que hemos recogido en nuestra revisión es que algunos expertos fueron poco serviciales. Por ejemplo, aparece la figura de lo que vendría a ser en España el psicopedagogo y el tutor escolar del hijo agresor, quienes echaron la culpa a los progenitores y no les dieron soluciones o apoyo ante el problema.

¹²⁸ El 10% se refieren a programas impulsados por Emakunde para centros escolares, a través de tutorías para el entrenamiento de habilidades de comunicación y solución de conflictos interpersonales; y los programas educativos en Medio Abierto, que utilizan los educadores de calle.

¹²⁹ Programas sobre prevención de la violencia tanto del País Vasco como del resto de comunidades, así como los programas utilizados por los educadores de calle en Medio Abierto.

¹³⁰ Hacen referencia a algunos programas confeccionados en la Escuela Vasco-Navarra de Terapia Familiar, programas de menores en violencia intrafamiliar gestionados por IRSE e intervenciones en medio abierto o en pisos de protección sobre problemas de conducta en general.

7. Acudir a la policía o hacerles una llamada tras o durante un episodio de violencia filial, es un recurso que sí lo utilizaron en algún momento los progenitores, pero dejaron de hacerlo en una segunda ocasión (Eckstein, 2004 y Edenborough et al., 2008) al no obtener apoyo o ayuda. Por ejemplo, la muestra compuesta sólo por madres que utilizaron Edenborough y colaboradores (2008), señalaron el hecho de que algunos policías desconfiaban de ellas cuando les llamaron, percibían que exageraban o que el problema era de ellas en vez de sus hijos. De este modo, las madres sufrieron de victimización secundaria.

Estos autores también resaltan que no reconocer la gravedad de la violencia filio-parental no sólo aparece en el cuerpo de policía sino en las diferentes instituciones que deben o pueden encargarse de este fenómeno. A modo de ejemplo, más adelante, presentamos las declaraciones de las víctimas que aparecen en el estudio de Eckstein (2004) al respecto.

8. Los progenitores no percibieron beneficios en la búsqueda de servicios centrados en sus necesidades personales, aunque lo que más les preocupaba era la ayuda que podían dispensar al hijo. Ante la no atención, los padres y madres se llegaron a enfrentar con diferentes profesionales para intentar que les ayudasen, al menos, a su agresor, quedando dañada la relación cliente/usuario-profesional (Omer, 2004). Pero cuando los progenitores encontraron ayuda cualificada expresaron tener la sensación de estar actuando en contra de lo que establecían otros profesionales que les hacían responsables de lo que sucedía e, incluso, se le decía que debían ser más comprensivos con su agresor (Omer, 2004).

9. Otro problema es que los servicios oficiales o públicos no tenían recursos y respuestas coherentes con este tipo de violencia. Por ejemplo, en Murcia se trataba la violencia filio-parental desde la mediación intergeneracional (obviando que uno de los principios de la mediación es la igualdad de poder real o percibido entre las partes que median, hecho que jamás

ocurre si existen malos tratos). Además, en otras ocasiones encontramos que sólo se trabaja con los progenitores (como la causa de violencia filio-parental), o sólo con el hijo sin siquiera haber aceptado que él es, aunque sea en parte, causante de la situación que vive su familia. Pensamos que esta realidad no discrepa mucho de la que ofrece la intervención privada, más bien se repite.

10. Algunos progenitores se quejaban de que las estrategias que les sugirieron los profesionales para enfrentarse y solucionar el problema no eran eficaces en el presente; quizá, les habrían venido bien cuando su hijo tenía 10 ó 12 años, pero ya no les fueron útiles cuando el hijo tenía 14-16 años y “una larga experiencia” en maltratarles. Ahora ya no eran simples problemas de desobediencia.

11. Algunos progenitores llegaron a plantearse el esperar hasta que su hijo fuera mayor de edad para poderlo tirar de casa ante la imposibilidad de encontrar ayuda, aun habiendo denunciado a estamentos judiciales el maltrato del menor.

12. Algunos progenitores se sintieron desatendidos o incomprendidos por diferentes profesionales de estamentos implicados en la solución de problemas familiares (Bienestar Social, Escuela, Salud y Justicia) porque, en el mejor de los casos, su solicitud de ayuda pasaba de unos a otros en un intento de ayudarles sin dar soluciones reales y eficaces; y, en otras ocasiones les culpabilizaban de la situación provocando en ellos una fuerte sensación de desamparo y de encontrarse ante un callejón sin salida.

Estas serían, *grosso modo*, las experiencias comentadas por los padres y madres que aparecen en los estudios revisados. De todos modos, traemos a colación, como hemos indicado anteriormente, el estudio llevado a cabo por Eckstein (2004) con 20 progenitores víctimas de violencia filial, que informaron

de que, en algún momento, bien su hijo o ellos mismos llamaron a la policía, y las consecuencias no fueron nada favorables para los adultos. Por ejemplo, el hijo utilizaba la llamada alegando que sus progenitores le maltrataban (produciéndose él mismo heridas o moratones) o que le habían propinado un guantazo (que de haberse producido fue en defensa ante los ataques físicos de éste contra la madre o el padre, violencia reactiva). Llamasen tanto el hijo o los progenitores, los últimos fueron acusados de maltratadores.

Posiblemente, debido a la falta de conocimiento sobre la violencia filio-parental y de la víctima de malos tratos en la administración de justicia y el cuerpo de policía, por una parte, y en un intento de proteger al menor de malos tratos, por otra, muchos de estos progenitores se enfrentaron a cargos de maltrato parento-filial, y algunos estuvieron en la cárcel.

Según Eckstein (2004), estas actuaciones sirvieron para reforzar en estos padres/madres su sentimiento de incapacidad para ejercer la disciplina o el control de las acciones e interacciones con sus hijos maltratadores, así como les disuadió de la idea de buscar otras ayudas en otras instancias estatales que pudieran tener algún poder sobre su hijo o darles soluciones a su problema.

Para concluir diremos que, la asociación Altea-España (2008) propone que para el abordaje del problema se debe tener en cuenta la complejidad del fenómeno y ofrecer respuestas combinadas y coordinadas de especialistas en este tipo de violencia, que contemplen diferentes niveles de actuación e instituciones (Servicios Sociales, Educación, Sanidad, Justicia). Además, afirman con contundencia que las experiencias existentes en el tratamiento de la violencia filio-parental están demostrando que con los recursos o programas habituales (tanto para niños y adolescentes como para familias con problemas) no se están obteniendo resultados eficaces.

10.2. LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA FILIO-PARENTAL: UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

A continuación presentamos algunas recomendaciones, estrategias y técnicas de intervención que pueden resultar útiles en el abordaje de la conducta violenta de los adolescentes que comporta maltrato. Para ello, presentamos dos apartados donde recogemos las propuestas de intervención destinadas a modificar las pautas educativas de los progenitores, y un conjunto de propuestas programáticas dirigidas a aumentar el autocontrol y cambio de actitud de los jóvenes agresores.

10.2.1. Programa para madres y padres maltratados por sus hijos e hijas

Esta propuesta de intervención está pensada para la prevención secundaria y terciaria de madres y padres maltratados por sus hijos, y que puede llevarse a cabo en el ámbito de Servicios Sociales, Centros Educativos, Justicia del Menor, Servicios de Salud y Terapia Familiar. Parte de unos objetivos generales a lograr por medio de otros objetivos específicos, presentados en cuatro bloques diferenciados, en base a contenidos teórico-prácticos.

Pasamos a exponer sus características y contenidos.

10.2.1.1. Materiales del programa

Nuestra propuesta de programa está formado por cuatro recursos didácticos en forma de cuadernos teórico-prácticos para profesionales y progenitores, respectivamente, que se presentan bajo los siguientes títulos:

- *Cuaderno de conocimientos para profesionales sobre la violencia filio-parental.* En este recurso se utilizará la metodología de pregunta-respuesta ante los grandes interrogantes acerca de la violencia filio-parental, como cuerpo teórico específico y diferenciado de otros tipos de violencia intrafamiliar. El contenido de este cuaderno deben conocerlo extensa y profundamente los profesionales encargados de la intervención.

Su presentación seguirá la temporalización establecida por semanas para los bloques I, II y III.

- *Cuaderno de orientación familiar.* Este cuaderno presenta las estrategias básicas de orientación familiar adaptadas a la problemática de estas familias, que deberán utilizar los profesionales. Del mismo modo, se presentan diversas técnicas para fortalecer la autoestima y la asertividad de los progenitores.

- *Cuaderno de sesiones.* Aquí se presentan de manera completamente estructurada, paso a paso, cada sesión para la realización práctica o intervención con los progenitores que llevarán a cabo los profesionales.

- *Cuaderno para madres y padres.* En este cuaderno se facilita a los padres y madres los contenidos de forma estructurada (siguiendo el orden de las sesiones) para adquirir los conocimientos teóricos y prácticos que les faciliten la mejora en su ejercicio parental, donde aparecerán una serie de actividades de sobreaprendizaje y refuerzo que faciliten el logro de los objetivos establecidos en cada sesión.

10.2.1.2. Objetivos del programa

- Comprender las características y el ciclo de la violencia filio-parental.
- Conocer las características de los hijos/as que maltratan a sus padres/madres.
- Reconocer los diferentes tipos de violencia psicológica y emocional que utilizan los hijos maltratadores.
- Aprender estrategias y técnicas de disciplina, comunicación parental y refuerzos negativo y positivo.
- Entender la necesidad de la presencia educativa parental, tanto psicológica como física, en la vida del hijo.
- Reducir los sentimientos de culpa, fracaso y soledad de las madres y/o padres.

- Reconocer las consecuencias de la violencia filio-parental que padecen los progenitores maltratados.
- Aprender técnicas de negociación en la pareja para establecer las pautas educativas, que deben compartir.
- Asesoramiento personalizado para cada familia con el objetivo de dar respuestas más válidas y convenientes a su realidad familiar y parental.

10.2.1.3. Contenidos

Como veremos a continuación los contenidos están divididos en tres bloques o temáticas de intervención.

✓ BLOQUE I. - ¿QUÉ ES Y CÓMO ACTÚA LA VIOLENCIA FILIO-PARENTAL?

En este módulo se persigue que los padres y madres adquieran el conjunto de conocimientos necesarios sobre este tipo de comportamiento adolescente con la finalidad de desterrar su sentimiento de culpa y de impotencia. Para conseguirlo, incluimos los siguientes contenidos en sus diferentes sesiones:

- Problemas de conducta: lo heredado y lo aprendido.
- Características comportamentales de este tipo de hijos.
- Particularidades de la violencia filio-parental.
- Análisis del ciclo de la violencia filio-parental para poderlo controlar.
- Comprender cómo actúan progenitores e hijos ante el maltrato existente.
- Conductas que comportan maltrato psicológico y emocional de los hijos a las madres y padres.

✓ BLOQUE II.- COMPRENDIENDO A LAS MADRES Y PADRES MALTRATADOS.

En este módulo se profundiza más en este tipo de violencia familiar para conseguir afianzar la autoestima parental, complementando los contenidos ofrecidos en el bloque anterior. De manera transversal, se persiguen explicar los siguientes contenidos:

- Reducir el sentimiento de culpa, fracaso y soledad.
- Entender nuestras necesidades como personas, como madres y padres.
- Compartir experiencias. No estamos solos.
- Conocer las consecuencias de la violencia filio-parental.
- Concienciarnos de nuestros derechos y obligaciones.
- Entrenamiento en técnicas de resolución de problemas, negociación y toma de decisiones para que los progenitores puedan establecer y acordar pautas educativas.

✓ BLOQUE III.- ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS EDUCATIVAS PARA EJERCER UNA ADECUADA PARENTALIDAD.

Este bloque constituye un entrenamiento en prácticas educativas consistentes, y en la restitución de la jerarquía parental perdida:

- Reparar y reanudar la jerarquía y autoridad parental. Supervisión y control.
- Educar con autoridad desde la presencia física y psicológica en la vida del hijo/a.
- Aprendizaje de técnicas de comunicación intrafamiliar para la mejora relacional y el establecimiento de normas.
- Aprendizaje de técnicas para establecer una disciplina coherente y consistente.
- Aprendizaje de técnicas de disminución y promoción de conductas en los hijos/as. Técnicas de refuerzo negativo y positivo.

✓ **BLOQUE IV.- ATENCIÓN PERSONALIZADA A LAS MADRES Y PADRES.**

El objetivo de este bloque es dar respuestas, orientación y apoyo a las familias de manera individual ante las siguientes cuestiones:

- ¿Cómo me siento?
- ¿Qué no he comprendido del todo?
- ¿Qué debo hacer para lograr X?
- ¿Qué se debe hacer cuando...?
- ¿Cómo soluciono esta situación?

Para conseguirlo proponemos las siguientes actuaciones:

- Trabajar la autoestima y el miedo frente a los hijos.
- Reforzar los conocimientos adquiridos y transferirlos para la práctica en su realidad familiar.
- Establecer objetivos para la puesta en marcha de lo aprendido.
- Dar respuestas a las dudas y peticiones de las madres y padres, y orientarles en su puesta en práctica.
- Trabajar técnicas de resolución de problemas y la toma de decisiones ante cuestiones planteadas por los padres y/o las madres.

10.2.1.4. Metodología

La metodología de trabajo debe abarcar diferentes actividades que nos orienten para la eficacia de las diferentes aplicaciones. Por esta razón, proponemos las siguientes consideraciones:

- Las sesiones se llevarán a cabo a partir de los cuadernos de sesiones de los profesionales y el cuaderno para madres y padres.

- Las sesiones utilizarán la base teórica para poder realizar las prácticas diseñadas expresamente en cada sesión, con el objetivo de ejercitarse y habituarse a nuevas formas de actuar.
- Se utilizarán recursos didácticos tales como: cuaderno teórico-práctico, transparencias/power point, debates, audiovisuales, trabajos individuales y en grupo, lecturas y ejercicios escritos.
- Se utilizarán el modelado y el role-playing para lograr la transferencia y generalización de lo aprendido.

10.2.1.5. Temporalización

- El programa tiene una duración total de 32 horas que supondrán dos meses de intervención.
- De las 32 horas totales, dos serán para cumplimentar las pruebas de evaluación del programa, una hora de duración antes y después de su implementación.
- El programa tiene una duración de 24 sesiones en grupo de una hora de duración, y 6 sesiones individuales por familia (también de una hora de duración) para asesoramiento, orientación y refuerzo a los padres y madres.
- Se llevarán a cabo dos sesiones por semana, de dos horas de duración cada una. Sin olvidar que tres horas serán teórico-prácticas y una de counselling para cada familia.
- En cada sesión se trabajarán dos bloques diferentes (una hora de duración por bloque).
- Cada semana se habrán dedicado 4 horas a la intervención presentada en los cuatro bloques.

- Los bloques I, II y III se trabajarán en grupos no superiores a 8 sujetos.
- El bloque IV se trabajará individualmente con cada familia.

10.2.1.6. Requisitos para la implementación del programa

El programa puede ser aplicado por aquel profesional vinculado a los ámbitos de lo social, la justicia, la escuela y la salud. Esto implica tener la capacitación profesional de pedagogo, psicopedagogo, psicólogo, educador social, criminólogo, médico de familia o psiquiatra.

Para llevar a cabo la intervención será un requisito previo haber realizado un curso de formación de 25 horas de duración sobre los temas a tratar que están vinculados, necesariamente, a progenitores víctimas de violencia filial, a hijos maltratadores que convivan con sus padres/madres y al fenómeno de la violencia filio-parental, como un cuerpo de conocimientos diferenciado de otros tipos de violencia intrafamiliar. Del mismo modo, se les entrenará en técnicas de modelado, role-playing y de orientación familiar.

10.2.2. Programa para hijos que agreden a sus madres y padres

El desafío más importante acerca del tratamiento de conductas, en muchos casos de maltrato y delictivas, es conseguir disponer de información veraz y científicamente abalada acerca de qué tipo de intervención es la más adecuada para cuáles sujetos. También es cierto, que otra pregunta que requiere respuesta es dónde debe llevarse a cabo la intervención; nosotros, en nuestra propuesta incluimos los diferentes escenarios o ámbitos donde se puede trabajar con los niños y adolescentes (centros escolares, de salud, de bienestar social y de justicia juvenil).

Ahora bien, no podemos hablar en el caso de los hijos maltratadores de un único tratamiento para todos los sujetos. No obstante, debemos de partir de unas directrices significativas que orienten y guíen tanto en la confección de un programa de intervención específico a cada caso de adolescente, como en el proceso de cambio que debemos lograr mediante técnicas que han demostrado ser eficaces en el tratamiento de conductas violentas de forma general. Y todo ello, procurando que se ajusten a las necesidades de los sujetos, en nuestro caso hijos maltratadores, con los que tendremos que intervenir.

Tampoco podemos eludir una conclusión demostrada por los expertos, tanto en programas como en delincuencia, que los sujetos más resistentes al cambio son los adolescentes entre 15 y 18 años (Cleland, Pearson, Lipton y Yee, 1997; Garrido, López, Silva, López y Molina, 2006).

10.2.2.1. Intervenciones más efectivas

La conducta violenta juvenil presenta mucha investigación que sustenta la eficacia de numerosos tratamientos (Garrido, 2005; Ross y Hilborn, 2003). Sin embargo, poco podemos decir sobre la evidencia empírica sobre la eficacia de las intervenciones en agresores que ejercen maltrato sobre los ascendientes. Sabemos que este tipo de conducta violenta, como toda conducta humana, debe ser explicada desde una perspectiva multifactorial, que incida directamente sobre el conjunto de factores que se conjugan para producir comportamientos antisociales.

Por esta razón, en este apartado expondremos algunas conclusiones relevantes acerca de qué características presentan los programas más efectivos en el tratamiento de adolescentes con problemas graves de conducta, como es la violencia filio-parental.

- Programas que tienen el modelo conceptual que se basa en la perspectiva cognitivo-conductual en su vertiente educativa y terapéutica.

- Utilización de técnicas educativas cognitivo-conductuales que logran cambiar tanto la forma de comportarse como la manera de pensar (valores, creencias y actitudes).
- Intervención dirigida a: la adquisición de nuevas conductas adaptativas o prosociales, la reducción de futuras conductas violentas y, a compensar los déficits del adolescente.
- Valoración e intervención dirigida a disminuir factores de riesgo que provocan y mantienen las conductas de violencia.
- Programas diseñados para que las intervenciones estén claramente dirigidas y estructuradas (paso a paso), tal y como se establece en nuestro programa para progenitores.
- Formación teórica específica de este tipo de violencia para los profesionales; entrenamiento en técnicas a utilizar (por ejemplo, aprendizaje estructurado) para implementarlas correctamente; conocimiento tanto del tipo de sujetos con los que van a intervenir como con las conductas a tratar (por ejemplo, la violencia de los hijos contra los progenitores); otro requisito previo a la intervención es que dichos profesionales tengan unas características personales concretas.
- Introducir una perspectiva familiar en la intervención para que el adolescente se responsabilice de su conducta.

10.2.2.2. La evaluación

La evaluación es el proceso mediante el cual los diferentes profesionales (pedagogos, psicólogos, criminólogos y médicos) deben establecer un análisis diagnóstico del joven. Para conseguirlo, deben realizar un conjunto de estrategias que nos permitan conocer las características básicas de su temperamento y de su carácter. Del mismo modo, debemos ser capaces de conocer si existen posibles patologías que estén en la base de este trastorno de conducta.

Pero la evaluación también contempla un conjunto de actuaciones destinadas a la medición de constructos de personalidad mediante el uso de pruebas psicométricas. Éstas deben ser complementarias a las impresiones obtenidas a través del juicio clínico en las entrevistas iniciales, porque dan mayor fuerza a nuestra labor de diagnóstico. Por ejemplo, debemos aplicar pruebas que midan la impulsividad, los rasgos psicopáticos, así como cualquier otra variable que nos aporte información sobre su conducta violenta. Sólo de este modo podremos establecer diagnósticos diferenciales entre los tipos de maltratadores que la investigación ha señalado: con temperamento difícil, TD, TDA-H, etcétera.

En tercer lugar, la evaluación debe proporcionarnos información para la realización de un análisis funcional de una o varias conducta problema. Sólo de este modo podremos saber cuáles son las causas y consecuencias que mantienen su comportamiento. No debemos olvidar que la conducta de maltrato se trata de una respuesta que ofrece el adolescente violento, que se origina por situaciones concretas que se producen en la dinámica relacional de la familia (estímulos) y que se mantiene por sus consecuencias.

En cuarto lugar, confeccionar entrevistas semi-estructuradas donde adquiramos la información relevante de las variables pedagógicas.

10.2.2.3. Hipótesis explicativa

Tras el estudio topográfico obtenido en el análisis funcional, estableceremos la hipótesis explicativa, que desde la terapia de conducta nos informe sobre las claves para el mantenimiento del actuar violento. A continuación, procederemos a explicar al menor las causas de su problema y las posibles soluciones. En aquellos casos en que el joven se implicase en su propio proceso de cambio (esto puede suceder principalmente en contextos judiciales), procederemos al entrenamiento

en técnicas cognitivo-conductuales que sean capaces de modificar el pensamiento y la conducta del joven violento.

10.2.2.4. El tratamiento. Modelo de intervención cognitivo-conductual de naturaleza Educativa.

El tratamiento individual debe incorporar todo el conjunto de técnicas cognitivas y conductuales que sepan modificar los patrones de reforzamiento de conductas violentas existentes en la vida del joven. Este será el primer paso, y debe ser conjunto con el de los progenitores, ya que son quienes proporcionan las contingencias a su conducta y, por tanto, la mantienen.

Pero también debemos intervenir necesariamente a nivel cognitivo para modificar creencias erróneas y sistemáticas sobre la función de los padres y de los hijos, los derechos y obligaciones de cada uno, etcétera. Esta labor debe realizarse desde la terapia cognitiva, sobre todo combatiendo pensamientos irracionales.

En segundo lugar, y una vez conseguida esta modificación cognitiva, deberemos ser capaces de aplicar técnicas de marcado carácter conductual con el objetivo principal de controlar la ira del hijo, ya que el escaso control emocional debe ser la primera conducta a corregir.

A continuación, en un primer apartado vamos a indicar los componentes del programa en base a las técnicas cognitivo-conductuales más importantes, sin olvidar que son propiamente educativas, (Garrido y Gómez, 1997; Garrido y López, 2005; Garrido, 2005) para, posteriormente, reseñar algunas fuentes bibliográficas donde aparecen los programas más relevantes, eficaces y efectivos con adolescentes violentos.

Modelo de intervención cognitivo-conductual de naturaleza Educativa.

Al explicar las diferentes técnicas cognitivo-conductuales a utilizar en la intervención, quedan determinados los objetivos de la misma.

- Autocontrol y Control de la Ira. Sus objetivos son: (a) enseñar al joven a detenerse y pensar antes de actuar, (b) a tener en cuenta las consecuencias de su comportamiento, y (c) a hacerse servir de técnicas cognitivas (de pensamiento) para lograr el control sobre su propia conducta y emociones.
- Meta-cognición. Su objetivo es enseñar a sintonizar y valorar críticamente el pensamiento propio. Así como, a utilizar la reflexión y el razonamiento para que gobiernen sus sentimientos y su conducta, para poder ayudarse a controlar el ambiente (Garrido y López, 2005).
- Habilidades Sociales y de Comunicación. Su objetivo es desarrollar en el joven la capacidad de relacionarse y comunicarse adecuadamente con otras personas. Para ello utilizaremos el modelado, role-playing, retroalimentación y transferencia.
- Habilidades Cognitivas de Resolución de Problemas. Sus objetivos son: (a) enseñar al adolescente a determinar y analizar sus problemas interpersonales, (b) a comprender y tener en cuenta los valores, conductas y sentimientos de los demás, (c) a reconocer y a admitir la manera en que su comportamiento afecta a los demás y, (d) a comprender por qué los demás responden a sus actuaciones como lo hacen.
- Pensamiento Creativo (también llamado “pensamiento lateral”). Su objetivo es enseñar al adolescente a cómo pensar con diferentes alternativas prosociales para solucionar problemas personales e interpersonales; de este modo, su conducta se alejará de las actuaciones violentas o antisociales.
- Razonamiento Crítico. Su objetivo es enseñar al joven a pensar acerca de sus actuaciones y la de los demás de manera lógica y racional, sin caer en actitudes egocéntricas que comportan distorsiones cognitivas (atribuir la culpa a los demás o a causas ajenas a su comportamiento, describir su conducta violenta como

algo que carece de importancia o como algo que el otro “se merece”, etcétera).

- Toma de Perspectiva Social. Su objetivo es desarrollar principalmente la empatía para tener en cuenta el punto de vista del otro, así como los pensamientos y sentimientos de los demás.
- Mejora de los Valores. Su objetivo es desarrollar valores que van más allá de situaciones concretas, a corto plazo, que le faciliten comprender las normas sociales establecidas, las leyes, la justicia, etcétera, para que el adolescente sea consciente de su visión egocéntrica de los demás y del mundo en que vive.
- Manejo Emocional. Su objetivo es “enseñar a controlar y evitar un arousal emocional excesivo (por ejemplo, cólera, depresión, miedo y ansiedad)” en el joven (Garrido y López, 2005:33).
- Las técnicas de discusión propuesta por Albert Ellis desde su terapia Racional-Emotiva pueden ser una buena herramienta para combatir pensamientos irracionales.

10.2.2.5. Programas Eficaces.

Las técnicas cognitivo-conductuales expuestas están desarrolladas en diversos programas que han demostrado su eficacia y efectividad. Algunos de ellos se complementan porque tratan aspectos concretos sobre los que se debe intervenir.

- Programa de Pensamiento Prosocial. Versión corta para jóvenes (Alba, Garrido y López, 2005).
- Aggression Replacement Training (Programa ART) (Goldstein, Glick y Gibbs, 1998). Este programa se presenta traducido en Garrido (2005:229-274).

- Programa de Habilidades Sociales y Autocontrol en la Adolescencia (Goldstein, Sprafkin, Gershaw y Klein, 2989).
- Programa EQUIP (Gibbs, Potter y Goldstein, 1995), en Garrido (2005:275-303).

10.3. CONCLUSIONES

En definitiva, todo diseño para desarrollar una intervención destinada a erradicar este tipo de violencia, debe presentar una combinación de intervención familiar junto con intervención individual que de mayor fuerza al tratamiento de todas las partes implicadas en la violencia filio-parental. Consideramos que la perspectiva cognitivo-conductual, adaptada a diferentes contextos, debe ser la opción elegida, en la medida en que ha resultado ser la más eficaz en numerosos trastornos de conducta.

Por consiguiente, una de las labores posteriores a la realización de esta tesis debe consistir en el desarrollo de una metodología de evaluación diagnóstica amplia y de tratamiento de manejo de las contingencias administradas por los progenitores, al objeto de modificar la conducta de los hijos violentos.

Además, el manejo de un gran aparato diagnóstico, compuesto por pruebas precisas de medición de la personalidad debe siempre acompañar a todo tratamiento, si queremos aportar algo a la solución de este problema social.

Por último, nos gustaría señalar las deficiencias que presentan la mayoría de los programas utilizados hasta el momento con este tipo de violencia: no han sido evaluados y por tanto desconocemos su eficacia.

XI. DISCUSIÓN GENERAL

La violencia filio-parental aparece como uno de los fenómenos delictivos más desconcertantes en el seno de las familias. Aunque se han realizado algunas aproximaciones al conocimiento de este tipo de comportamiento, todavía son escasos los estudios concluyentes que hemos podido obtener; además de proceder mayoritariamente de Canadá, Australia, Estados Unidos y Nueva Zelanda. Aunque parece ser que, según Pereira (2006), Japón¹³¹ ofrece una importante cantidad de investigaciones de la violencia filio-parental, de la que nos distancian problemas de idioma.

Es cierto que algunos autores han intentado explicar esta violencia desde diferentes perspectivas, sin embargo, estos análisis del hostigamiento de los hijos contra sus ascendientes, obedece más al bagaje científico de los autores que a una certeza basada en la evidencia científica disponible. Pero nunca debemos olvidar que dentro de la ciencia, aquello que no se puede demostrar no existe, y dada la escasa evidencia científica sobre el maltrato parental disponible, no estimamos conveniente realizar especulaciones. Sería más oportuno establecer un punto de partida, como el que ofrece esta tesis, para impulsar el estudio de este fenómeno.

Sin embargo, nos tropezamos con muchas trabas a la hora de investigar, sobre todo en nuestro país:

- Las políticas criminales y el sistema de justicia no facilitan el acceso a estos jóvenes en el contexto judicial.
- Todavía existe la creencia bien extendida de que los progenitores son siempre los responsables del comportamiento antisocial y delictivo de los hijos. Este hecho impide las denuncias o las demandas de ayuda a las instituciones. El resultado es una alta cifra negra que nos impide conocer la magnitud de los casos.

¹³¹ Hecho que nos ha sorprendido porque la cultura japonesa es uno de los tótems del respeto a los mayores y progenitores. Circunstancia que nos presenta nuevos interrogantes en nuestro trabajo.

- Las investigaciones con familias que poseen hijos menores tropiezan con la resistencia, por parte de los poderes públicos, para ofrecer los datos necesarios que nos permitan realizar estudios con una adecuada calidad metodológica.
- Los diferentes profesionales que deben atender a este tipo niños y adolescentes no están adecuadamente formados sobre este tipo de violencia. Y en consecuencia, tampoco disponen de estrategias de intervención eficaces.

En definitiva, se precisan de más y mejores estudios que nos permitan rellenar todas las lagunas existentes sobre esta realidad familiar que aumenta progresivamente. De este modo podremos definirla adecuadamente, pero también explicarla y tratarla para solucionar un problema actual en el contexto familiar, objetivo último de cualquier Ciencia Social que trabaje éste ámbito.

XII. BIBLIOGRAFÍA

- Affleck, G., Tennen, H. y Greshman, K. (1985). Cognitive adaptations to high-risk infants: The research for mastery, meaning, and protection from future harm. *American Journal of Mental Deficiency*, 89(6), 643-656.
- Agnew, R. y Huguley, S. (1989). Adolescent violence towards parents. *Journal of Marriage and Family*, 51, 699-711.
- Ainsworth, M.D. (1967). *Infancy in Uganda*. Baltimore: Johns Hopkins Press.
- Ainsworth; M.D. (1989). Attachment beyond infancy. *American Psychologist*, 44, 709-716.
- Ainsworth, M.D. y Bell, S.M. (1970). Attachment, exploration and separation: Illustrated by the behaviour of one-year-olds in a strange situation. *Child Development*, 41, 49-67.
- Ainsworth, M.D., Blehar, M.C., Walters, E. y Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, New Jersey: L. Erlbaum.
- Akers, R. L. (1997). *Criminological theories*. Los Angeles: Roxbury Publishing Company.
- Akers, R. L. (2006). Aplicaciones de los principios del aprendizaje social. Algunos programas de tratamiento y prevención de la delincuencia. En F. Bueno, H. Kury, L. Rodríguez y E.R. Zaffaroni (Eds.), *Derecho penal y criminología como fundamento de la política criminal* (pp.1117-1138). Madrid: Dykinson.
- Alba, J.L. (2003). "Violencia en el ámbito familiar". Ponencia presentada en el Congreso Violencia y Sociedad. Abril, Diputación de Alicante.
- Alba, J.L., Garrido, V. y López, M.J. (2005). El programa del pensamiento prosocial. Versión corta para jóvenes. En V. Garrido y M.J. López (Eds.), *Manual de Intervención Educativa en Readaptación Social. Vol.2 Los programas de pensamiento prosocial* (pp.95-489). Valencia: Tirant lo Balnch.

- Alba, J.L. y López-Latorre, M.J. (2006). *Fundamentos de Psicología Jurídica e Investigación Criminal*. Salamanca: Ediciones Universitarias.
- Aldous, J. (1978). *Family careers: Developmental change*. Nueva York: Wiley.
- Alonso, J. y Román, J.M^a (2005). Prácticas educativas familiares y autoestima. *Psicothema*, 17(1), 76-82.
- Ambert, A. (1997). *Parents, Children and Adolescents: Interactive relationships and development in context*. New York: The Haworth Press.
- Andrés-Pueyo, A. (1997). Psicología y biología en la obra de Hans J. Eysenck. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 50, 475-502.
- Andrews, D.A. y Bonta, J. (1998). *The psychology of criminal conduct* (2nd ed.) Cincinnati, OH: Anderson.
- Aroca, I. y Garrido, V. (2005). *La Máscara del Amor. Programa de Prevención de la Violencia en la Pareja*. Manual de Conocimientos del Profesorado. Valencia: C.S.V.
- Aronson, S.R. y Huston, A.C. (2004). The mother-infant relationship in single, cohabiting, and Married families. A case for marriage? *Journal of Family Psychology*, 18, 5-18.
- Arranz, E., Oliva, A., Parra, A., Azpiroz, A., Bellido, A., Malla, R., Manzano, A., Martín, J.L. y Olabarrieta, F. (2005). *Familia y desarrollo Psicológico*. Madrid: Pearson. Prentice Hall.
- Arroyo, M. (1991). Dimensiones básicas de la conducta paterno-materna: aportaciones de la investigación científica. *Revista de la Federación Española de Religiosos de Enseñanza*, 160, 605-615.
- Asociación Altea-España (2008). Proyecto: Violence Intrafamiliale: Mineurs qui agressent leurs parents. Documento digital: <http://www.altea-europa.org>
- Ato, E., Galián, M^a D. y Huéscar, E. (2007). Relaciones entre estilos educativos, temperamento y ajuste social en la infancia: Una revisión. *Anuales de Psicología*, 23(1), 33-40.
- Aunola, K., Stattin, H. y Nurmi, J.E. (2000). Parenting styles and adolescents' achievement strategies. *Journal of Adolescence*, 23(2), 205-222.

- Aznar, P. y Pérez, P M^a (1986). La familia y el proceso educativo. En S. Sánchez, P. Gil, M^a M Cortés, J.L. Castillejo y J. Ramírez, *Enciclopedia de la educación preescolar*. Vol. I. Bases teóricas. Madrid: Diagonal.
- Bailín, C., Tobeña, R., Sarasa, M^aD. (2007). Menores que agreden a sus padres: resultados de la revisión bibliográfica. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 60 (1-2), 135-148.
- Baldwin, A. L., Kalhom, J. y Breese, F. (1945). Patterns of Parent behavior. *Psychology Monographs*, 58(3) (número completo, 268).
- Baldwin, A. L. (1948). Socialization and the parent-child relationship. *Child Development*, 19, 127-136.
- Balzano, S. (2002). Las construcciones culturales sobre el éxito y el fracaso escolar y sus implicaciones sobre los modelos educativos en Argentina. *Cultura y Educación*, 3 (14), 283-296.
- Bandura, A. (1965). Influence of model's reinforcement contingencies on the acquisition of imitative responses. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1, 589-595.
- Bandura, A. (1987a). *Pensamiento y acción: Fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca.
- Bandura, A. (1987b). *Teoría del Aprendizaje Social*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Bandura, A. y Ribes, R. (1975). *Modificación de conducta: análisis y agresión y de la delincuencia*. México: Trillas.
- Bandura, A. y Walters, R.H. (1959). *Adolescent Aggression: A Study of the Influence of Child. Rearing Practices and Family interrelationships*. Nueva York: Ronald Press.
- Bandura, A. y Walters, R.H. (1983). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza Popular.
- Barber, B.K. y Harmon, E.L. (2002). Violating the self: parental psychological control of children and adolescents. En B.K. Barber (Ed.), *Intrusive parenting: how psychological control affects children and adolescents* (pp. 15-52). Washington: American Psychological Association.
- Barcai, A. y Rosenthal, M. (1974). Fears and tyranny. *Arch Gen Psychiatry*, 30, 392-395.

- Barkley, R.A (1998). El desorden de hiperactividad y déficit de atención. *Investigación y Ciencia, Noviembre*, 48-53.
- Barkley, R.A. (1999). *Niños hiperactivos. Cómo comprender y atender sus necesidades especiales*. Barcelona: Paidós.
- Barnardes, J. (1997). *Family studies. An introduction*. Londres: Routledge.
- Bates, J. E., Pettit, G. S.; Dodge, K. A. y Ridge, B. (1998). Interaction of temperamental resistance to control and restrictive parenting in the development of externalizing behaviour. *Developmental Psychology, 34*, 982-995.
- Baumrind, D. (1996). The discipline controversy revisited. *Family relations, 45*, 405-414.
- Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Yotuh and Society, 9*, 239-276.
- Baumrind, D. (1971a). Harmonious parents and their preschool children. *Development Psychology, 4 (1)*, 92-102.
- Baumrind, D. (1971b). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs, 4*, 1-102.
- Becker, W.C. (1964). Consequences of different kinds of parental discipline. En M.L. Hoffman y L.W. Hoffman (Eds.), *Review of Child Development Research*, Vol. 1, (pp. 169-208). Nueva York: Russell Sage Foundation,
- Belchic, J.K. (1996). Stress, social support and sense parenting competence: a comparison of mothers and fathers of children with autism, Down syndrome and normal development across the family life cycle. *Dissertation Abstracts International: Section A: The Humanities and Social Sciences, 57(2-A)*, 574.
- Bell, R (1968). A reinterpretation of the direction of effects in studies of socialization. *Psychological Review, 75*, 81-95.
- Belsky, J. (1980). Child maltreatment: an ecological integration. *The American Psychologist, 35*, 320-335.

- Belsky, J. e Isabella, R. (1988). Maternal, infant, and social contextual determinants of attachment security. En J. Belsky y T. Nezworski (Eds.), *Clinical implications of attachment theory* (pp. 41-94). Hillsdale, N. Jersey: L. Erlbaum.
- Belsky, J., Sligo, J., Jaffee, S.R., Woodward, L. y Silva, P.A. (2005). Intergenerational transmission of warm-sensitive-stimulating parenting: a prospective study of mothers and fathers of 3 years olds. *Child Development*, 76 (2), 384-396.
- Berger, K.S. (2004). *Psicología del desarrollo: Infancia y adolescencia*. Madrid: Panamericana.
- Berkowitz, L. (1990). On the formation and regulation of anger and aggression: A cognitive-neoassociationistic analysis. *American Psychologist*, 45, 494-503.
- Bersani, C.A. y Chen, H. (1988). Sociological perspectives in family violence. En V.B. VanHasselt, R.L. Morrison, A.S. Bellack y M. Hersen (Eds.), *Handbook of family violence* (pp.57-86). Londres: Plenum Press.
- Beyebach, M (2007). Hacia una tipología comunicacional del maltrato interpersonal. En: M, Fernández e I, García (Eds.) *Orientación familiar. Violencia familiar* (pp. 17-34). Burgos: Universidad de Burgos.
- Blackson, T. C., Tarter, R. E. y Mezzich, A. C. (1996). Interaction between childhood temperament and parental discipline practices on behavioural adjustment in preadolescent sons of substance abuse and normal fathers. *American Journal of Drug and Alcohol Abuse*, 22, 335-348.
- Blumstein, A., Cohen, J. y Farrington, D.P. (1988). Longitudinal and Criminal career research: Further Clarifications. *Criminology*, 26(1), 6-32.
- Bobic, N. (2002). Adolescent violence towards parents: Myths and Realities. *Rosemount Youth & Family Services*. E-mail: rosemountresearch@bigpond.com
- Boshua, D.M., y Twentyman, C.T. (1984). Mother-child interactional style in abuse, neglect and control groups: Naturalistic observations in home. *Journal of Abnormal Psychology*, 93, 106-114.

- Bowlby, J. (1951). *Maternal care and mental health*. Ginebra: O.M.S.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss. Vol. 1: Attachment*. Londres: Hogarth Press.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss. Vol.2: Separation, anxiety and anger*. Londres: Hogarth Press.
- Bowlby, J. (1976). *El vínculo afectivo*. Buenos Aires: Paidós.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss. Vol.3: Loss, sadness and depression*. Londres: Hogarth Press.
- Bowlby, J. (1986). *Los vínculos afectivos*. Madrid: Morata. (Recopilación de los primeros artículos).
- Bretherton, I. y Waters, E. (1985). *Growing points of attachment theory and research*. Monographs of the society for research in child development, 209, 50. Chicago: University of Chicago Press.
- Brezina, T. (1999). Teenage violence toward parents as an adaptation to family strain: Evidence from a national survey of male adolescents. *Youth & Society, 30*, 416-444.
- Bridges, L., Connell, J. y Belsky, J. (1988). Similarities and differences in infant-mother and infant-father interaction in the Strange Situation: A component process analysis. *Development Psychology, 24*, 92-100.
- Brockner, J. y Rubin, J.Z. (1985). *Entrapment in escalating conflicts: A social psychological analysis*. Nueva York: Springer-Verlag.
- Broderick, C.B. (1993). *Understanding family process: Basics of family systems*. Londres: Sage.
- Bronfenbrenner, U. (1985). Contextos de crianza del niño. Problemas y perspectivas. *Infancia y Aprendizaje, 29*, 45-55.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Madrid: Paidós. (Traducción de *The ecology of human development: Experiment by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press, (1979).
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. En R. Vasta (Eds.), *Annals of child development, vol. 6, CT (USA): JAI Press*.

- Bronfenbrenner, U. y Morris, P.A. (1998). The ecology of developmental processes. En R.M. Lerner (Ed.), *Theory, Vol. I, Handbook of Child Psychology* (5ª ed.) (pp. 993-1.028). New York: Wiley.
- Broussard, W.R. y Hartner, M.S.S. (1971). Further considerations regarding maternal perception of the first born. En J. Hellmuth (Ed.), *Exceptional Infant* (Vol. 2). New York: Brunner/Mazel.
- Browne, K.D. y Hamilton, C.E. (1998). Physical violence between young adults and their parents: Associations with a history of child maltreatment. *Journal of Family Violence, 13* (1), 59-79.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Bugental, D.B., Blue, J.B. y Cruzcosa, M. (1989). Perceived control over caregiving outcomes: Implications for child abuse. *Developmental Psychology, 25*, 532-539.
- Burgess, E.W. (1926). The family as a unity of interacting personalities. *The family, 7*, 3-9.
- Burguière, A., Klapisch-Zuber, C., Segalen, M. y Zonabend, F. (1989). *Historia de la familia*. Madrid: Alianza.
- Burr, W.R. (1995). Using theories in family science. En R.D. Day, K.R. Gilbert, B.H. Settles y W.R. Burr (Eds.), *Research and theory in family science*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Buss, A.H. (1995). *Personality: Temperament, Social behavior and Self*. Needham Heights, Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Cadwell, B. y Bradley, R. (1984). *Home observation for measurement of the environment*. Little Rock, AR: Center of Child Development and Education.
- Carter, R. J. (1982). Family correlates of male and female delinquency. *Criminology, 20*, 149-167.
- Cascallana, M., Barañano, A.M., Núñez, A., Gutiérrez, M., Egido, M.E., Baena, M. y Fernández, I. (2006). Un caso de violencia filio-parental. *Revista Mosaico, 36*, 1-9.

- Cava, M^a J., Musitu, G., y Murgui, S. (2006). Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. *Psicothema*, 18 (3), 367-373.
- Ceballos, E., y Rodrigo, M.J. (1998). Las metas y estrategias de socialización entre padres e hijos. En M.J. Rodrigo y J. Palacios (Eds.), *Familia y desarrollo humano* (pp.225-243). Madrid: Alianza,
- Celai, C (2006). Social, emocional and behavioural difficulties in Malta: An educational perspective. *Journal of Maltese Education Research* (4), 1, 18-36.
- Cerezo Ramírez, F (1997). *Conductas agresivas en la edad escolar. Aproximación teórica y metodológica. Propuesta de intervención*. Madrid. Pirámide.
- Cerezo A. y D'Ocon, A. (1995). Maternal inconsistent socialization: An interactional pattern in maltreated children. *Child Abuse Review*, 4, 14-31.
- Cerezo A., D'Ocon, A. y Dolz, I. (1996). Mother-child interactive patterns in abusive families versus nonabusive families. An observational study. *Child Abuse and Neglect*, 20, 575-589.
- Chao, R. K. (2001). Extending research on the consequences of parenting style for Chinese-Americans and European-Americans. *Child Development*, 72(6), 1.832-1.843.
- Chapman, L. (1967). Illusory correlation in observation report. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 6, 328-338.
- Charles, A.V. (1986). Physically abused parents. *Journal of Family Violence*, 1 (4), 343-355.
- Cheal, D. (1991). *Family and the state of theory*. Londres: Harvester.
- Chinchilla, M^aJ., Gascón, E., García, J. y Otero, M. (2005). Un fenómeno emergente: Cuando el menor descendiente es el agresor. www.unizar.es/sociologia_jutridica/viointafamiliar/magresor.pdf. Universidad de Zaragoza.
- Clarke-Stewart, A. (1978). And daddy makes three: The father's impact on mother and young child. *Child Development*, 49, 466-478.

- Cleland, C.M., Pearson, C.S., Lipton, D.S. y Yee, D. (1997). *Does age make a difference? A meta-analytic approach to reductions in criminal offending for juvenile and adults*. Trabajo presentado en la Convención Annual de la Sociedad Americana de Criminología. San Diego, California.
- Cochran, D., Brown, M.E., Adams, S.L. y Doherty, D. (1994). *Young adolescent batterers: A profile of restraining order defendants in Massachusetts*. Boston: Office of the Commissioned on Probation.
- Cohen, D.B. (1999). *Stranger in the nest. Do parents really shape their child's Personality, Intelligence, or Character?* New York: John Wiley.
- Cohen, S. y Syme, S.L. (1985). *Social support*. Nueva York: Academia Press.
- Colder, C. R., Lochman, J. E., y Wells, K. C. (1997). The moderating effects of children's fear and activity level on relations between parenting practices and childhood symptomatology. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 25, 251-263.
- Cole, D.A. (1986). Out-of-home placement and family adaptation: A theoretical framework. *American Journal of Mental Deficiency*, 91, 226-236.
- Cole, M (1999). *Psicología cultural*. Madrid: Morata.
- Coll, C., Miras, M., Onrubia, J. y Solé, I. (1998). *Psicología de la Educación*. Barcelona: Edhasa.
- Collins, W.A. y Lauren, B. (2004). Parent-adolescent relationships and influences. En R.M. Lerner y L. Steinberg (Ed.), *Handbook of Adolescent Psychology*. (pp. 331-361). N.Jersey: Willey.
- Coloma Madina, J. (1994). Las prácticas educativas familiares encuadradas en los estilos educativos paternos. En Pérez-Delgado, E y otros (1994): *Familia y Educación. Relaciones familiares y desarrollo personal de los hijos* (pp. 55-82). Valencia: Generalitat Valenciana.
- Coloma, J. (1993). Estilos educativos paternos. En, J.M^a. Quintana (Coord.) *Pedagogía familiar* (pp. 45-58). Madrid: Nancea.
- Cooley, C.H. (1902). *Human nature and the social order*. Nueva York: Scribner.

- Cornell, C. y Gelles, R. (1982). Adolescent to parent violence. *The Urban and Social Change Review*, 15, 8-14.
- Cortés, A. (2002). La contribución de la psicología ecológica al desarrollo moral. Un estudio con adolescentes. *Anales de psicología*, vol. 18, 111-134.
- Cottrell, B. (2001a). *Parent abuse: The abuse of parents by their teenage children*. Ottawa, Canada: Health Canada, Family Violence Prevention Unit.
- Cottrell, B. (2001b). Parent abuse: The abuse of parents by their teenage children. http://www.canadiancre.com/parent_abuse.htm
- Cottrell, B. y Monk, P. (2004). Adolescent-to-parent abuse. A qualitative overview of common themes. *Journal of family Issues*, 25 (8), 1072-1095.
- Corvo, K. y Williams, K. (2000). Substance abuse, parenting styles and aggression: an exploratory study of weapon carrying students. *Education*, 46 (1), 1-13
- Craig (1997). *Desarrollo Psicológico*. Buenos Aires: Prentice-Hill Hispanoamericana S.A.
- Crnic, K.A., Friedich, W.N. y Greenberg, M.T. (1983). Adaptation of families with mentally retarded children model of stress, coping, and family ecology. *American Journal of mental deficiency*, 85, 125-138.
- Crnic, K.A., Greenberg, M.T., Ragozin, A.S., Robinson, M. y Bashman, R.B. (1983). Effects of stress and social support on mothers and premature and full-term infancy. *Child Development*, 54, 209-217.
- Crockenberg, S. B. (1981). Infant irritability, mother responsiveness, and social support influences on the security infant-mother attachment. *Child Development*, 52, 857-865.
- Darling, N. y Steinberg, L. (1993). Parenting style as a context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496.
- De Garmo, D.S. y Forgatch, M.S. (1999). Contexts as predictors of changing maternal parenting practices in diverse family structures: a social interactional perspective of risk and resilience. En E.M. Hetherington (Ed.) *Coping with divorce, single parenting, and remarriage* (pp. 227-252). Mahwah, N.Jersey: Erlbaum.

- Delval, J. (1990). *Los fines de la educación*. Madrid: Siglo XXI.
- Dobash, R.E. y Dobash, R.P. (1979). *Violence against wives: A case against the patriarchy*. Nueva York: Open Books, Shepton Mallet.
- Downey, D.B. (2001). Number of siblings and intellectual development: The resource dilution explanation. *American Psychologist*, 56, 497-550.
- Downey, L. (1997). Adolescent violence: a systemic and feminist perspective. *Australian and New Zealand Family Therapy*, 18, 70-79.
- Du Bois, R.H. (1998). Battered Parents. Psychiatric Syndrome or Social Phenomenon? En, A.Z. Shwartzberg (Ed.), *The adolescent in turmoil* (pp. 124-133). Wesport: Praeger.
- Duffy, A. y Momirov, J. (1997). *Family violence: A Canadian introduction*. Toronto, Canada: Lames Lorimer & Company.
- Dugas, M., Mouren, M.C., y Halfon, O. (1985). Les parents battus et leurs enfants. *Psychiatrie de l'Enfants*, 28, 185-219.
- Dutton, D. (1985). An ecologically nested theory of male violence towards intimates. *International Journal of Women's Studies*, 8(4), 404-413.
- Dutton, D.G. y Painter, L.L. (1981). Traumatic bonding: The development of emotional attachment in battered women and other relationships of intermittent abuse. *Victimology: An International Journal*, 6 (1-4), 139-155.
- Dutton, M.A. (1992). *Empowering and healing the battered woman: A model of assessment and intervention*. Nueva York: Springer.
- Dutton, D.G. y Painter, S.L. (1993). The battered women syndrome: Effects of severity and intermittency of abuse. *American Journal of Orthopsychiatry*, 63, (4), 614-622.
- Duvall, E. (1957). *Family development*. Filadelfia: Lippincott.
- Early, D. M., Rimm-Kauffman, S. E., Cox, M. J. y Saluja, G. (1999). Predicting children's wariness in the transition to kindergarten. *Poster presentado en "Society for Research in Child Development"*, Alburquerque.
- Echeburúa, E. (2003). *Personalidades violentas*. Madrid: Pirámide.
- Echeburúa, E. y Corral, P. (1998). *Manual de violencia familiar*. Madrid: Siglo XXI.

- Eckstein, N.J. (2004). Emergent issues in families experiencing adolescent-to-parent abuse. *Western Journal of Communication*, 68 (4), 365-388.
- Edenborough, M., Jackson, D., Mannix, J. y Wilkes, L.M. (2008). Living in the red zone: the experience of child-to-mother violence. *Child and Family Social Work*, 13, 465-473.
- Ellickson, P.L. y McGuigan, K.A. (2000). Early predictors of adolescent violence. *American Journal of Public Health*, 90. 566-572.
- Escario, L. (1995). "Violencia y familia: padres maltratados". *Cuadernos de Psiquiatría y Psicoterapia Infantil*, 59-71. Ponencia presentada en el IX Congreso Nacional de la Sociedad de Psiquiatría y Psicoterapia del Niño y del Adolescente.
- Estévez, E., Murgui, S., Moreno, D., y Musitu, G. (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema*, 19(1), 108-113.
- Evans, E.D. y Warren-Sohlberg, L. (1988). A pattern analysis of adolescence abusive behaviour towards parents. *Journal of Adolescent Research*, 3 (2), 201-216.
- Farrington, K. (1986). The application of stress theory to the study of family violence: principals, problems, and prospects. *Journal of Family Violence*, vol. 1, n° 2, 131-147.
- Farrington, K. y Chertok, E. (1993). Social conflict theories of the family. En P.G. Boss, W.J. Doherty, R. LaRossa, W.R. Schumm y S.K. Steinmetz (Eds.), *Sourcebook of family theories and methods: A contextual approach*. Nueva York: Plenum Press.
- Farrington, D.P. y Welsh, B. (2007). *Saving children from life crime. Early risk factors and effective interventions*. Oxford (UK): Oxford University Press.
- Feeney, J.A. y Noller, P. (1990). Attachment style as predictor of adult romantic relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 281-291.
- Fernández, Mª. y García, I. (2007). *Orientación familiar. Violencia familiar*. Burgos: Universidad de Burgos.

- Ferraro, K.L. y Jonson, J.M. (1983). How women experience battering: The process of victimization. *Social Problems*, vol. 30, (3), 325-339.
- Flaque, L. (1998). *El destino de la familia*. Barcelona: Ariel.
- Fletcher, A. C., Steinberg, L. y Williams-Wheeler, M. (2004). Parental Influences on Adolescent Problem Behavior. Revising Stattin and Kerr. *Child Development*, 75, 781-796.
- Forward, S. (1998). Chantaje emocional. Claves para superar el acoso moral. Barcelona: Martínez-Roca.
- Friederich, W.N. y Friederich, W.L. (1981). Psychosocial assets of parents of handicapped and nonhandicapped children. *American Journal of Mental Deficiency*, 85, 551-563.
- Fries, M.E. (1937). Factors in character Development, Neurosis, Psychosis and Delinquency. *American Journal of Orthopsychiatry*, 7, 142-181.
- Fuentes, J., Luque, E., Ruíz, A., y otros. (1996). *Reincidència en la justícia de menors. Avaluació internacional*. Barcelona: Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada (Justícia i Societat, 15).
- Galambos, N.L., Barker, E.T. y Almeida, D.M. (2003). Parents do matter: Trajectories of change in externalizing and internalizing problems in early adolescence. *Child Development*, 74, 578-594.
- Gallagher, K. C. (2002). Does child temperament moderate the effect of parenting on adjustment? *Developmental Review*, 22, 623-643.
- Gallagher, E. (2004). Youth who victimise their parents. *Australian and New Zealand Journal of Family Therapy*, 25, 94-105.
- Gallagher, E. (2004a). Parents victimised by their children. *ANZJFT*, 25(1), 1-12.
- Gallagher, E. (2004b). Youth who victimised their parents. *ANZJFT*, 25(2), 94-105.
- García López, R y Martínez Céspedes, R. (2001). *Los conflictos en las aulas de ESO. Un estudio sobre la situación en la Comunidad Valenciana*. Valencia: Lullal Edicions.

- García, M.C.C., Peregrina, S. y Lendínez, J. (2002). Los estilos educativos de los padres y la competencia psicosocial de los adolescentes. *Anuario de Psicología*, 33(1), 79-95.
- García, M; Martín, J.C.; Martínez, A. (Coords.) (2004). Relaciones padres-hijos y estilos de vida en la adolescencia. *Psicothema*, Vol. 16, N° 2, 203-210.
- García de Galdeano, P. y González, M. (2007). Madres agredidas por sus hijos/as. *Guía de recomendaciones prácticas para profesionales*. Diputación foral de Vizcaya.
- Gargallo, B. (1995). La intervención educativa en el ámbito de la afectividad. Reflexiones y propuestas. *Bordón*, 47(3), 363-372.
- Gargallo, B. (2005). *Niños hiperactivos (TDA-H)*. Barcelona: CEAC Ediciones.
- Garrido, V. (2008). "El Síndrome del Emperador y sus desafíos en el ámbito científico y profesional". Ponencia en la *Jornadas sobre Violencia Intrafamiliar*, Valencia, 28-29 de febrero de 2008.
- Garrido, V. (2007). *Antes que sea tarde. Cómo prevenir la tiranía en los hijos*. Barcelona: Nabla Ediciones.
- Garrido, V. (2006). *Los hijos tiranos. El síndrome del Emperador*. Madrid: Ariel.
- Garrido, V. (2005). *Manual de intervención educativa en readaptación social. Vol. 1 Fundamentos de intervención*. Valencia: Tirant lo Banch.
- Garrido, V. (2004). *Cara a cara con el psicópata*. Barcelona: Ariel.
- Garrido, V. (2003). *Psicópatas y otros delincuentes violentos*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Garrido, V. (2002). *Contra la Violencia*. Valencia: Algar.
- Garrido, V. (2001). *Amores que matan*. Valencia: Algar.
- Garrido, V. y Gómez, A. (1997). *El pensamiento prosocial. Una guía introductoria*. Valencia: Cristobal Serrano.
- Garrido V. y López, M.J. (2005). *Manual de Intervención Educativa en Readaptación Social. Vol.2 Los programas de pensamiento prosocial*. Valencia: Tirant lo Balnch.
- Garrido, V., López, E., Silva, T., López, M.J. y Molina, P. (2006). *El modelo de la competencia social de la Ley de Menores*. Valencia: Tirant Lo Banch.

- Garrido, V., Stangeland, P. y Redondo, S. (2006). *Principios de Criminología*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Gelles, R. J. (1994). Family violence, abuse, and neglect. En P. C. McKenry y J. Price (Eds.), *Families and change: Coping with stressful events* (pp. 262-280). Thousand Oaks, California: Sage.
- Gelles, R.J. (1985). Family violence. *Annual Review of Sociology*, 11, 347-367.
- Gelles, R.J. y Cornell, C.P. (1985). *Intimate violence in families*. Londres: Sage.
- Gelles, R.J. y Strauss, M.A. (1988). *Intimate violence: The causes and consequences of abuse in the American family*. Nueva York: Simon & Schuster.
- Gelles, R.J. y Strauss, M.A. (1979). Violence in American family. *Journal of Social Issues*, 35, 15-39.
- Gfroerer, K.P., Kern, R.M. y Curlette, W.L. (2004). Research support for individual psychology's parenting model. *Journal of Individual Psychology*, 60 (4), 379-388.
- Giblin P. T., Starr R. H. y Agronow S J. (1984). Affective behavior of abused and control children: comparisons of parent-child interactions and the influence of home environment variables. *The Journal of genetic psychology*, 144, 69-82.
- Giddens, A. (1993). *Sociology*, 2ª ed. Cambridge (UK): Polity Press.
- Gimeno, A. (2008). *La familia: el desafío de la diversidad*. Barcelona: Ariel.
- Gleik, J. (1987). *Chaos*. Nueva York: Penguin Book.
- Glenn, E.N. (1987). Gender and the family. En B. Hess y M. Ferre (Eds.), *Analyzing gender*. Londres: Sage.
- Glick, P. (1947). The family cycle. *American Sociological Review*, 12, 164-174.
- Glueck, S. y Glueck, E. (1956). *Physiquen and delinquency*. Nueva York: Harper.
- Goldstein, A.P., Glick, B. Y Gibbs, J.C. (1998). *Aggression Replacement Training*. Champaign, IL: Research Press.
- Goldstein, A. P., Sprafkin, R. P., Gershaw, N. J. y Klein, P. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Barcelona: Martínez Roca.

- González, L. (2008). "Programa de Intervención por Maltrato Familiar Ascendiente". *Ponencia presentada en las Jornadas sobre Violencia Intrafamiliar*, Valencia.
- Goode, W. (1964). *The family*. Englewood Cliffs, N.Jersey: Prentice-Hall.
- Gottman, J. y De Claire, J. (1997). *Inteligencia emocional e a arte de educar nossos filios*. Rio de Janeiro: Editorial Objetiva (29ª Ed.).
- Gracia, E. y Musitu, G. (2004). *Psicología social de la familia*. Barcelona: Paidós.
- Grama, J.L. (2000). Women forgotten. Difficulties faced by rural victims of domestic violence. *American Journal of Family Law*, 14, 173-189.
- Gray, J.W.; Ramsey, B.K. y Klaus, R.A. (1982). *From 3 to 2: The Early Training Project*. Baltimore: University Park Press.
- Greenwood, P.W. (2006). *Changing Lives. Delinquency Prevention as Crime-Control Policy*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Gubrium, J.F. y Holstein, J.A. (1990). *What is family?* Montain View, C.A.: Mayfield.
- Hampton, R.L., Gullotta, T.P., Adams, G.R., Weissberg, R.P. (1993). *Family violence: Prevention and treatment*. Newbury Park: Sage.
- Habbin, H.T. y Madden, D.J. (1979). Battered Parents: A New Syndrome. *American Journal Psychiatry*, 136 (10), 1288-1291.
- Harlow, H. (1958). The Nature of Love. *American Psychologist*, 13, 573-685.
- Harris, J.R. (1995). Where is the child's environment? A group socialization theory of development. *Psychological Review*, 102, 458-489.
- Harris, J. R. (2002). *El mito de la educación*. Barcelona: Grijalbo.
- Harrison, C. (2008). Implacably hostile or appropriately protective? Women managing child contact in the context of domestic violence. *Publicado en página web de SAGE*
<http://vaw.sagepub.com/cgi/content/abstract/14/4/381>
- Hastie, C. (1998). "Parental abuse and its links to domestic violence". 2º National Conference on Children, Young People and Domestic Violence, Brisbane.

- Hazan, C. y Shaver, P. (1990). Love and work: An attachment theoretical perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2, 270-280.
- Hellstein, P. y Katila, O. (1965). Murder and other homicide by children under 15 in Finland. *Psychiatric Q. Supplement*, 39, 54-74.
- Henggeler, S. W. (1989). *Delinquency in adolescents*. Newbury Park (USA): Sage.
- Heredia, B. (2006). *Relación madre-hijo. El apego y su impacto en el desarrollo emocional infantil*. Sevilla: Trillas Eduforma.
- Herrera, E., Brito De La Nuez, A. G., Pérez López, J., Martínez, M.^a T. y Díaz, A. (2001). Percepción de estilos educativos parentales e inadaptación en adolescentes. *Revista de Psicología Universitas Tarraconenses*, 23(1-2), 44-57.
- Hetherington, M.E., Reiss, D. y Plomin, R. (1994). *Separate Social World of Siblings*. Hillsdale: LEA Publishers.
- Hetherington, E.M. (1999). Should we stay together for the sake of the children? En E.M. Hetherington (Ed.) *Coping with divorce, single parenting, and remarriage* (pp. 93-116). Mahwah, N.Jersey: Erlbaum.
- Hidalgo, M.V. (1999). Las ideas de los padres sobre el desarrollo y la educación de sus hijos. Su cambio y continuidad durante la transición a la paternidad. *Infancia y Aprendizaje*, 95, 75-91.
- Hilberman, E. (1980). Overview: 'The wife-beater's wife' reconsidered. *American Journal of Psychiatry*, vol. 137, 1336-1346.
- Hill, R. (1972). Modern systems theory and the family: A confrontation. *Social Science Information*, 10, 7-26.
- Hill, R. (1949). *Families under stress*. Nueva York: Harper and Row.
- Hill, R. (1951). Review of current research on marriage and the family. *American Sociological Review*, 16, 694-701.
- Hirigoyen, M.F. (2001). *El acoso moral*. Barcelona: Paidós.
- Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency*. Berkeley: University of California Press.
- Hoff, L.A. (1990). *Battered women as survivors*. Londres: Routledge.

- Hoffman, M.L. (1970). Conscience, personality and socialization techniques. *Human Development*, 13, 90-126.
- Holden, G.W. (1997). *Parents and the dynamic of child rearing*. Oxford: Westview Press.
- Honjo, S. y Wakabayashi, S, (1988). Family violence in Japan: A compilation of data from the Department of Psychiatry, Nagoya University Hospital, Japan. *The Japanese Journal of Psychiatry and Neurology*, 42 (1), 5-10.
- Howard, J. y Rottem, N. (2008). It all starts at home. Male adolescent violence to mothers. *Inner Community Health Service Inc and Child Abuse Research*. Australia: MonashUniversity.
- Howe, D. C. (1994). *The Limits of Family Influence. Genes experience and behavior*. New York: The Guilford Press.
- Hyde, J. S., Else-Quest, N. M., Goldsmith, H. H. y Biesanz, J. C. (2004). Children's temperament and behaviour problems predict their employed mother's work functioning. *Child Development*, 75, 580-594.
- Ibabe, I. (2007). Perfil de los hijos adolescentes que agreden a sus padres. Investigación realizada en la C.A.V. *Gizarte Psikologia eta Portaera Zeintzien Metodologia Saila*. Victoria-Gasteiz, 23 noviembre, 1-28.
- Ibabe, I., Juregizar, J. y Díaz, O. (2007). *Violencia filio-parental: Conductas violentas de jóvenes hacia sus padres*. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Infante, D. A. (1995). Teaching students to understand and control verbal aggression. *Communication Education*, 44, 51-63.
- Irigoyen, M.F. (1999). *El acoso moral. El maltrato psicológico en la vida cotidiana*. Barcelona: Paidós.
- Izuzquiza, J. (2003). *Filosofía del presente. Una teoría de nuestro tiempo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Jackson, D. (2003). Broadening constructions of family violence: Mothers' perspectives of aggression from their children. *Child and Family Social Work*, 8, 321-329.

- Jackson, D. y Minnix J. (2004). Giving voice to the burden of blame: a feminist study of mothers' experiences of mother blaming. *International Journal of Nursing Practice*, 10, 150-158.
- Jacobson, K.C. y Crockett, I.J. (2000). Parental monitoring and adolescent adjustment: An ecological perspective. *Journal of Research on Adolescence*, 10, 65-97.
- Jensen, L.C. y Kingston, M. (1985). *Parenting*. Nueva Cork: Holt-Rinchaart.
- Jones J. y Passey, J. (2005). Family adaptation, doping and resources: parents of children with developmental disabilities and behaviour problems. *Journal on Developmental Disabilities*, 11(1), 31-46.
- Kadushin, A. y Martin, J.A. (1981). *Child abuse: An international event*. Nueva York: Columbia University Press.
- Kaufmann, D., Gesten, E., Santa Lucia, R.C., Salcedo, O., Rendina-Gobioff, G. y Gadd, R. (2000). The relationship between parenting style and children's adjustment: the parent's perspective. *Journal of Child and Family Studies*, 8 (2), 231-245.
- Kelley, J.L., Power, T.G. y Wimbush, D.D. (1992) "Determinants of disciplinary practices in low-income black mothers" *Child Development*, 63, 573-582.
- Kethineni, S. (2004). Youth-on-parent violence in a central Illinois country. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 2(4), 374-394.
- Kim, H. y Chung, R. H. G. (2003). Relationship of recalled parenting style the self-perception in Korea American Collage students. *Journal of Genetic Psychology*, 164(4), 481-492.
- Kim, K. y Rohner, R. P. (2002). Parental warmth, control and involvement in schooling. Predicting academic achievement among Korean American adolescents. *Journal of Cross-cultural Psychology*, 33(2), 127-140.
- Klein, D.M. y White, J.M. (1996). *Family theories: An introduction*. Londres: Sage.
- Koback, R. y Sceery, A. (1988). Attachment in late adolescence: working models, affect regulation and representation of self and others. *Child Development*, 59, 135-146.

- Kochanska, G. (1997a). Multiple pathways to conscience for children with different temperaments: From toddlerhood to age 5. *Developmental Psychology*, 33(2), 228-240.
- Kochanska, G. (1997b). Mutually responsive orientation between mothers and their young children: implications for early socialization. *Child Development*, 68(1), 94-112.
- Kochanska, G. (1995). Children's temperament, mother's discipline and security of attachment: Multiple pathways to emerging internalization. *Child Development*, 66, 597-615.
- Kochanska, G. (1993). Towards a synthesis of parental socialization and child temperament in early development of conscience. *Child Development*, 64, 324-347.
- Koniak-Griffin, D., Logsdon, M., Hines-Martin, V. y Tturner Carmen, C. (2006). Contemporary mothering in a diverse society. *Journal of Obstetric, Gynecologic and Neonatal Nursing*, 35, 671-678.
- Kratcoski, P.C. y Kratcoski, L.D. (1982). The relationship of victimization through child abuse to aggressive delinquent behavior. *Victimology: An International Journal*, 7(4), 199-203.
- Kuhn, M.H. (1964). Major trends in symbolic interaction theory in the past twenty-five years. *Sociological Quarterly*, 5, 61-84.
- Kumagai, F. (1981). Filial violence: A peculiar parent-child relationship in the Japanese family today. *Journal of Comparative Family Studies*, 12(3), 337-349.
- Laible, D. J. y Carlo, G. (2004). The differential relations of maternal and paternal support and control to adolescent social competent, self-worth, and sympathy. *Journal of Adolescent Research*, 19, 759-782.
- Lamb, M.E. (1982). *The role of the father in child development*. Nueva York: Wiley.
- Lamb, M.E. (1997) Fathers and Children development: an introductory overview and guide. En M.E. Lamb (Ed.) *The rol of the father in child development* (3ª Ed.) (p. 1-8) Nueva York: Wiley and Sons.

- Lamb, M.E., Thompson, R.A., Gardner, W. y Charnow, E.L. (1985). *Infant mother attachment: the origins and development significance in strange situation behaviour*. Hillsdale, N.Jersey: L. Erlbaum.
- Lamborn, S.D., Mounts, N.S., Steinberg, L. y Dornbuschu, S.M. (1991) Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families. *Child Development*, 62 (5), 1049-1065.
- Langhinrichsen-Rohling, J. y Neidig, P. (1995). Violence backgrounds of economically disadvantaged youth: Risk factors for perpetrating violence? *Journal of family violence*, 10 (4), 379-398.
- LaRossa, R. y Reitzes, D.C. (1993). Symbolic interactionism and family studies. En P.G. Boss, W.J. Doherty, R. LaRossa, W.R. Schumm y S.K. Steinmetz (Eds.), *Sourcebook of family theories and methods: A contextual approach*, Nueva York: Plenum Press.
- Laufmann, D., Gesten, E., Santa Lucia, R.C., Salcedo, O., Rendina-Gobioff, G. y Gadd, R. (2000). The relationship between parenting style and children's adjustment: the parent's perspective. *Journal of Child and family Studies*, 8 (2), 231-245.
- Laurent, A. (1997). À propos des adolescents où les parents sont battus par leur enfant. *Archives de Pédiatrie*, 4, 468-472.
- Laurent, A. y Derry, A. (1999). Violence of French adolescents toward their parents. Characteristics and context. *Journal of Adolescent Health*, 25 (1), 21-26.
- Lazarus, R.S. y Folkman, S. (1986). Cognitive theories and the issue of circularity. En M.H. Appley y R. Trumbull (Eds.), *Dynamics of stress* (pp.63-80). Nueva York: Plenum.
- Lengua, L. J. y Kovacs, E. A. (2005). Bidirectional Associations between Temperamental and Parenting, and the Prediction of Adjustment problems in Middle Childhood. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26, 21-38.

- Lengua, L., Wolchik, S. A., Sandler, I. N. y West, S. G. (2000). The additive and interactive effects of temperament and parenting in predicting adjustment problems of children of divorce. *Journal of Clinical Child Psychology, 29*, 232-244.
- Lerner, R., Castellino, D.R., Patterson, A., Vuillareuel, F.A. y McKinney, M. (1995). Developmental Contextual Perspective on Parenting. En M. H. Borstein, *Handbook of Parenting, Vol. II* (pp. 285-310). Mahwah, N. Jersey: LEA Publishers.
- Lewis, R. y Spainer, G. (1982). Marital quality, marital stability, and social exchanges. En F.I. Nye (1982), *Family relationship: Rewards and costs*. Beverly Hills, CA.: Sage.
- Lier, M., Gammeltoft, M. y Knudsen, I.J. (1990). Early mother-child relationship: The Copenhagen model of early preventive intervention towards mother-infant relationship disturbances. *Arc Medical Res, 54* (1), 15-23.
- Linares, J.L. (2002). *Del abuso y otros desmanes. El maltrato familiar, entre la terapia y el control*. Barcelona: Paidós.
- Livingston, L.R. (1986). Children's violence to single mothers. *Journal of Sociology and Social Welfare, 13* (4), 920-933.
- Loeber, R., Felton, D.K. y Reid, J.B. (1984). A social learning approach to de reduction of coercive processes in child abuse families: A molecular analysis. *Advances of Behavior Research Therapy, 6*, 29-45.
- Loeber, R., Weissman, W. y Reid, J.B. (1983). Family interactions of assaultive adolescents, stealers and nondelinquents. *Journal of Abnormal Child Psychology, 11*, 1-14.
- Locke, J. (1634). *Pensamientos acerca de la educación*. Barcelona: Humanitas, 1982.
- Loomis, C.P. (1936). The study of the life cycle of families. *Rural Sociology, 1*, 180-199.
- López, E. (1998). La familia, nuevo contexto educativo ante el conflicto y la esperanza, *Revista Complutense de Educación, 9*(2), 79-100.

- López, F. (1984). El apego. En J. Palacios, A. Marchesi y M. Carretero (Eds.), *Psicología Evolutiva 2. Desarrollo cognitivo y social del niño*. Madrid: Alianza Editorial.
- López, F. (1994). *Para comprender la conducta altruista*. Navarra: Verbo Divino.
- López, F., Apodaka, P., Etxebarria, I., Fuentes, M.J. y Ortiz, M^aJ. (1998). Conducta prosocial en preescolares. *Infancia y Aprendizaje*, 82, 45-61.
- López, F., Etxebarria, I., Fuentes, M.J. y Ortiz, M^aJ. (1999). *Desarrollo Afectivo y Social*. Madrid: Pirámide.
- López, N.L., Bonenberger, J.L., y Schneider, H.G. (2001). Parental disciplinary history, current levels of empathy and moral reasoning in young adults. *North American Journal of Psychology*, 3 (1), 193-204.
- Lorber, R., Felton, D.K. y Reid, J.B. (1984). A social learning approach to the reduction of coercive process in child abuse families: A molecular analysis. *Advances of Behavior Research Therapy*, 6, 29-45.
- Lykken, D. (2000). *Happiness*. Nueva York: St. Martin's Griffin.
- McCubbin, H.I., Sussman, M.B. y Patterson, J.M. (1983). Introduction. En H.I. McCubbin, M.B. Sussman, y J.M. Patterson (Eds.), *Social stress and the family: Advances and developments in family stress theory and research* (pp.1-16). Nueva York: Haworth.
- Maccoby, E. (2002). Parenting effects: Issues and controversies. En J.G. Borkowsky, S.L. Ramey y M. Bristol-Power (Eds.), *Parenting and the child's world: Influences on academic, intellectual and socioemotional development*. (pp. 35-46). N. Jersey: LEA Publishers.
- Maccoby, E. y Martin, J.A. (1983). Socialization in the context of the family: parent-child interaction. En E.M. Hetherington y P.H. Mussen (Eds.) *Handbook of child psychology, vol.4. Socialization, personality and social development* (pp. 1-101). Nueva York: Wiley.
- Mahoney, A., y William O.D. (2000). Adolescent-to-parent physical aggression in clinic-referred families: Prevalence and co-occurrence with parent-to-adolescent physical aggression. *In Victimization of children and Youth: An International Research Conference*. Family Research Laboratory, University of New Hampshire. Durham, NH.

- Mahoney, M.J. (1991). *Human change processes. The scientific foundations of psychotherapy*. Nueva York: Basic Books.
- Main, M. y Solomon, J. (1986). Discovery of a disorganized/disoriented attachment pattern. En T.B. Brazelton y W. Youngman (Eds.), *Affective development in infancy* (pp. 95-124). Norwood, Nueva York: Ablex.
- Main, M., Klapan, N. y Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood and adulthood: a move to the level of representations. En I. Bretherton y E. Waters (Eds.), *Growing points of attachment theory and research*. Monographs of the society for research in child development (pp. 209-250). Chicago: University of Chicago Press.
- Mangelsdorf, S., Gunnar, M., Kestenbaum, R., Lang, S. y Andreas, D. (1990). Infant proneness-to-distress temperament, maternal personality, and infant-mother attachment: Associations and goodness of fit. *Child Development*, 61, 820-831.
- Marcelli, D. (2002). *Enfant tyrans et violents*. *Bulletin de l'Academie Nationale de Médecine*, 186(6), 991-999.
- Marshall, L. L. (1994). Physical and psychological abuse. En W. R. Cupach y B. H. Spitzberg (Eds.), *The dark side of interpersonal communication* (pp. 281-311). Hillsdale, N. Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Martin, D. (1976). *Battered wives*. San Francisco: Blide Publications.
- Märtin, D. y Boeck, K (1997). *Qué es la Inteligencia Emocional*. Madrid: EDAF.
- Martínez Cortés, J (1998). Qué cultura para qué familia. *Familia* 16, 9-10.
- Masanger, E. y Volk, R. (2004) Parent's prism: three dimensions of effective parenting. *Journal of Individual Psychology*, 60(3), 277-293.
- McCloskey, L.A. y Lichter, E.L. (2003). The contribution of marital violence to adolescent aggression across different relationships. *Journal of International Violence*, 18(4), 390-412.
- McCord, J. (1986). Instigation and insulation: how families affect antisocial aggression. En D. Olweiss; J. Block y M. Radke-Yarriw (Eds.) *Developmental antisocial and prosocial behaviour: research, theories and issues* (pp. 343-357) Orlando, Florida: Academic Press.

- McCubbin, H.I., Joy, C.B., Cauble, A.E., Comeau, J.K., Patterson, J.M. y Needle, R.H. (1980). Family stress and coping. A decade review. *Journal of Marriage and the Family*, 42, 855-871.
- McCubbin, H.I., Sussman, M.B. y Patterson, J.M. (1983). *Social stress and the family: Advances and developments in family stress theory and research*. Nueva York: The Haworth Press.
- McLanahan, S. (1999). Father absence and the welfare of children. En E.M. Hetherington (Ed.), *Coping with divorce, single parenting, and remarriage* (pp. 117-145). Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- McMurray, A. (2005). Domestic violence: conceptual and practice issues. *Contemporary Nurse*, 18, 219-232.
- Mead, G.H. (1934). *Mind, self, and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Micucci, J.A. (1995). Adolescent who assault their parents: a Family Systems Approach to Treatment. *Psychotherapy*, 32(1), 154-161.
- Minuchin, S. (1985). *Calidoscopio familiar. Imágenes de violencia y curación*. Barcelona: Paidós.
- Moffitt, T.E. (2002). Teenage Mathers in contemporary Britain. *Journal of Child Psychology*, 43, 1-16.
- Moffitt, T.E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior. A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100, 674-701.
- Molpereres, M^a A., Llinares, L.I., y Musitu, G. (2001). Estilos de disciplina familiar y prioridades de valor en la adolescencia. *Revista de Psicología social aplicada*, 11 (3), 49-67.
- Moreno, M.^a C. y Cubero, R. (1990). Relaciones sociales: familia, escuela, compañeros. Años preescolares. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación I. Psicología Evolutiva*, (pp. 219-232), Madrid: Alianza Editorial
- Morgan, D.H.J. (1975). *Social theory and the family*. Londres: Routledge.

- Mos, R. y Oliver, C. (1988). Differential effects of selected psychoactive drugs on dominant and subordinates male rates housed in a colony. *Neuroscience Research Communications*, 2, 29-36.
- Mouren, M.C.; Halfon, O. y Dugas, M. (1985). Une nouvelle forme d'agressivité intra-familiale: les parents battus par leur enfant. *Annuaire Medico-Psychologique*, 143, 292-296.
- Munné, F. (1996). *Entre el individuo y la sociedad: marcos y teorías actuales sobre el comportamiento interpersonal*. Barcelona: EUB.
- Musitu, G., Román, J.M^a. y García, E. (1988). *Familia y Educación. Prácticas educativas de los padres y socialización de los hijos*. Barcelona: Labor Universitaria Monografías.
- Musitu, G. y García, J.F. (2001). *ESPA29. Escala de Socialización Parental en la Adolescencia*. Madrid: TEA ediciones.
- Musitu, G. y García, J.F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, 16 (2), 288-293.
- Naciones Unidas (1992a). Situación de la mujer en el mundo: Tendencias y estadísticas. 1970-1990.
- Naciones Unidas (1992b). La violencia contra la mujer. *La Mujer 2000*, n.º 4, 2-21.
- Naciones Unidas (1995). Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer. A/CONF. 177/L. 5/Add. 20. 15 de septiembre de 1995.
- Nardone, G. (1998). *Miedo, pánico, fobias*. Barcelona: Herder.
- Nardone, G., Giannotti, E. y Rocchi, R. (2003). *Modelos de familia. Conocer y resolver los problemas entre padres e hijos*. Barcelona: Herder.
- Navarro, J. y cols. (2004). Manual de peritaje sobre malos tratos psicológicos. Valladolid: Junta de castilla y León.
- Navarro-Góngora, J. (2005). "Hijos que agreden a sus padres". Ponencia presentada en las *XX Jornadas de la AEN*, Zaragoza, Mayo.
- NICHHD (National Institute of Child Health and Human Development) (2003). Child Care linked to assertive, noncompliant and aggressive behaviour – vast majority of children within normal range.
http://www.nichd.nih.gov/new/releases/child_care.cfm

- Nock, M.K. y Kazdin, A.E. (2002). Parent-directed physical aggression by clinic-referred youths. *Journal of Clinical Child Psychology*, 3(2), 193-205.
- Nye, F.I. (1980). Family mini-theories as special instances of choice and exchange theory. *Journal of Marriage and the Family*, 42, 479-489.
- Nye, F.I. (1982). *Family relationship: Rewards and costs*. Beverly Hills, California: Sage.
- Nye, F.I. (1988). Fifty years of family research. *Journal of Marriage and the Family*, 50, 305-316.
- Ochaita, E. (1995). Desarrollo de las relaciones padres/hijos. *Infancia y Sociedad*, 30, 206-227.
- Oldershaw, L., Walters, G.C., Hall, D.K. (1986). Control strategies and noncompliance in abusive mother-child dyads: An observational study. *Child Development*, 57, 722-732.
- Oliva, A. (1997). La controversia entre herencia y ambiente. Aportaciones de la genética de la conducta. *Apuntes de Psicología*, 51, 21-35.
- Oliva, A., Parra, A., Sánchez-Queija, I. y López, F. (2007). Estilos educativos maternos y paternos: Evaluación y relación con el ajuste del adolescente. *Anuales de Psicología*, vol. 23, nº 1 (junio), 49-56.
- Olson, D.H., McCubbin, H.I., Barnes, H.L., Larsen, A.S., Muxen, M.J. y Wilson, M.A. (1983). *Families: What makes them work*. Beverly Hills, CA.: Sage Publications.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid. Morata.
- Omer, H. (2004). *Nonviolent Resistance. A New Approach to Violent and Self-Destructive Children*. Cambridge (UK): Cambridge University Press.
- Orte, C. y Gifes, (2005). Los programas de prevención de drogas centrados en la familia. Una visión desde la investigación práctica. *Proyecto Hombre: Revista de la Asociación Proyecto Hombre*, 53, 14-17.
- Orte, C. y Gifes, (2006). Volver a ser una familia después de la droga: aplicación de un programa para reforzar la competencia familiar. *Proyecto Hombre: Revista de la Asociación Proyecto Hombre*, 57, 43-46.

- Ortega, P. (2001). Presentación. En Ortega, P. (Coord.) *Conflicto, violencia y Educación. Actas del XX Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación*. Murcia: Cajamurcia.
- Ortiz, M^aJ. y Yarnoz, S. (1993). *Teoría del Apego y Relaciones Afectivas*. Bilbao: Servicio Editorial Universidad del País Vasco.
- Orford, J. (1986). The rules of interpersonal complementarity: Does hostility beget hostility and dominance, submission? *Psychological Review*, 93, 365-377.
- Pagani, L.S., Larocque, D., Vitaro, F. y Tremblay, R.E. (2003). Verbal and physical abuse toward mothers: The role of family configuration, environment, and coping strategies. *Journal of Youth and Adolescence*, 32 (3), 215-223.
- Pagani, L.S., Tremblay, R.E., Nagin, D., Zoccolillo, M., Vitaro, F. y McDuff, P. (2004). Risk factors models for adolescent verbal and physical aggression toward mothers. *International Journal of Behavior Development*, 28(6), 528-537.
- Pagelow, M.D. (1989). The incidence and prevalence of criminal abuse of other family members. En L. Ohlin y M. Tonry (Eds.), *Family violence: Volume II* (pp. 263-313). Chicago: University of Chicago Press.
- Palacios, J. (1999). La familia y su papel en el desarrollo afectivo y social. En F. López; I. Etxebarria; M.J. Fuentes y M.J. Ortiz (Coords.), *Desarrollo afectivo y social* (pp. 267-284). Madrid: Pirámide.
- Palacios, J., González, M.M. y Moreno, M.C. (1992). Estimating the child in the Zone of Proximal Development: the role of parents ideas. En I. Sigel, A.V. McGillicuddy-Delisi y J. J. Goodnow (Eds.). *Parental belief systems. The psychological consequences for children* (pp.71-94). Hillsdale: Erlbaum.
- Palacios, J., Hidalgo, M.V. y Moreno, M.C. (1998). Ideologías familiares sobre el desarrollo y la educación infantil. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (Coords), *Familia y Desarrollo Humano* (pp. 181-200). Madrid: Alianza.
- Palacios, J., Marchesi, A. y Carretero, M. (1984). *Psicología Evolutiva 2. Desarrollo cognitivo y social del niño*. Madrid: Alianza Editorial.

- Papalia, D.E. y Wendkos Olds, S. (1997). *Psicología del Desarrollo*. Colombia: Mc Graw Hill (7ª Edición).
- Park, S., Belsky, J., Putnam, S. y Crnic, K. (1997). Infant emotionality, parenting, and 3-year inhibitions: Exploring stability and lawful discontinuity in a male sample. *Developmental Psychology*, *33*, 218-227.
- Parke, R. D., Coltrane, S., Duffy, S., Buriel, R., Dennis, J., Powers, J., French, S. y Widaman, K.F. (2004). Economic stress, parenting and child adjustment in Mexican American and European American families. *Child Development*, *75*(6), 1632-1656.
- Parker, G., Tuplin, H. y Brown, L.B. (1979). A parental bonding instrument. *British Journal of medical Psychology*, *52*, 1-10.
- Parkes, C.M. y Stevenson-Hinde, J. (1982). *The place of attachment in human behaviour*. Nueva York: Basic Books.
- Parra, A. y Oliva, A. (2006). Un análisis dimensional sobre las dimensiones relevantes del estilo parental durante la adolescencia. *Infancia y Aprendizaje*, *29*, 453-470.
- Parra, A., Oliva, A. y Sánchez-Queija, I. (2004). Evolución y determinantes de la autoestima durante los años adolescentes. *Anuario de Psicología*, *35*, 331-346.
- Parsons, T. (1955). The American family. En T. Parsons y R. Bales (Eds.), *Family, socialization and interaction process*. Nueva York: Free Press.
- Paterson, R., Luntz, H., Perlesz, A. y Cotton, S. (2002). Adolescent violence towards parents: maintaining family connections when the going gets tough. *Australian and New Zealand Journal of Family Therapy*, *23*, 90-100.
- Patterson, G.R. (2002). Etiology and treatment of child and adolescent antisocial behavior. *The Behavior Analyst Today*, *3*, 133-144.
- Patterson, G.R. (1986). Performance models for antisocial boys. *American Psychologist*, *41*, 432-444.
- Patterson, G. (1985). Ministering to the family of the handicapped child. *Journal of Religion and Health*, *14* (3), 165-176.

- Patterson, G.R. (1982). *A social learning approach: Coercitive family process*. Vol. 3. Eugene, Oregón: Castalia.
- Patterson, G.R. (1980). Mothers: The uncknowledgeg victims. *Monograph of the Society for Research in Child Development*, 186, (5), 1-47.
- Patterson, G.R., Dishion, T.J. y Bank, L. (1984). Family interaction: A process model of deviancy training. *Aggressive Behavior*, 10, 253-267.
- Paulson, M.J., Coombs, R.H. y Landsverk, J. (1990). Youth who physically assault their parents. *Journal of Family Violence*, 5(2), 121-133.
- Pearlin L.I. (1989). The sociological study of stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 30, 241-256.
- Peek, C., Fischer, J. y Kidwell, J. (1985). Teenage violence toward parents: A neglected dimension of family violence. *Journal of Marriage and the Family*, 47 (4), 1051-1060.
- Pelleiter, D., Beaulieu, A, Grimard, A. y Duguay, L. (1999). Les adolescents qui agressent leurs parents. *Revue Canadienne de Psycho-Éducation*, 28 (2), 171-185.
- Pelletier, D. y Coutu, S. (1992). Substance abuse and family violence in adolescents. *Canada's Mental Healtha*, 40, 6-12.
- Pepeno, D. (1993). American family decline, 1960-1990. *Journal of Marriage and Family*, 55, 527-541.
- Pepeno, D. (1988). *Disturbing the nest, Family change and decline in modern societies*. Nueva York: Aldine de Gruyter.
- Peralbo, M. y Fernández Amado, M.^a L. (2003). Estructura familiar y rendimiento escolar en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 7(8), 309-322.
- Pereira, R., Bertino, L. y Romero J.C. (2009). "La violencia filio-parental: contexto, proceso y dinámicas familiares". *IV Jornadas Formación de SEAFYS: Violencia filio-parental. Orientaciones prácticas para profesionales*. Valencia 4-5 de noviembre.
- Pérez, T. y Pereira, R. (2006). Violencia filio-parental: un fenómeno emergente. Introducción. *Revista Mosaico*, 36, 1-3. Escuela Vasco-Navarra de Terapia familiar euskarri@avntf-evntf.com

- Pérez de Pablos, S. (2003). *El papel de los padres en el éxito escolar de los hijos*. Madrid: Santillana.
- Pérez Díaz, V., Rodríguez, C., y Sánchez, L. (2001). *La familia española ante la educación de los hijos*. Barcelona, Fundación "la Caixa"
<http://www.estudios.lacaixa.es>.
- Pérez Pereira, M. (1995). *Nuevas perspectivas en psicología del desarrollo*. Madrid: Alianza.
- Pérez Testor, C. (Coord.) (2001). *La familia: nuevas aportaciones*. Barcelona: Edebé.
- Pérez, J. (2001). "Violencia familiar de los menores detectada por denuncias en la Fiscalía de Menores". Intervención. *II Jornadas de Salud Infanto-Juvenil*. Madrid, Colegio Oficial de Psicólogos.
- Pérez, P.Mª y Cánovas, P. (1996). Valores y estilos familiares de educación. En P.Mª Pérez, P. Cánovas, T. Alonso, I. Avellanosa y M. Vidal, *Valores y pautas de crianza familiar. El niño de 0 a 6 años. Estudio interdisciplinar* (pp. 113-157). Madrid: Fundación Santa María.
- Pérez, T. y Pereira, R. (2006). Violencia filio-parental: un fenómeno emergente. Escuela Vasco Navarra de Terapia Familiar. Correo electrónico: evntf@avntf-evntf.com
- Perry, K.E. y Weinstein, R.S. (1998). The social context of early schooling and children's school adjustment. *Educational Psychologist*, 33, 177-194.
- Petit, G., Bates, J. y Dodge, K.A. (1997). Supportive parenting ecological context, and children's adjustment: A seven year longitudinal study. *Child Development*, 68, 908-923.
- Pettit, G.S. y Laird, R.D. (2002). Psychological control and monitoring in early adolescence: the role of parental involvement and earlier child adjustment. In B.K. Barber (Ed.), *Intrusive parenting: how psychological control effects children and adolescents* (pp. 97-123). Washington: American Psychological Association.
- Pfouts, J.H. (1978). Violent families: coping responses of abused wives. *Child Welfare*, 57, 101-111.
- Pinker, S. (2004). *La tabla rasa*. Barcelona: Paidós.

- Plomin, R. (1994). Genetics and children's experiences in the family. *Child Psychology and Psychiatry*, 36, 33-68.
- Price, J.A. (1996). *Power & Compassion. Working with difficult adolescents and abused parents*. Nueva York: The Guilford Press.
- Price, J.A. y Margerum, J. (2003). *The right to be the grown-up: Helping Parents Be Parents to Their Difficult Teens*. Phoenix: Zeig, Tucker, & Theisen, Inc.
- Raine, A (2002). Biosocial studies of antisocial and violent behavior in children and adults: A review. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30, 311-326.
- Ramos, V. (2007). Violencia familiar asociado al consumo de alcohol y otras drogas. En M. Fernández Hawrylak e I. García (Eds.), *Orientación familiar. Violencia familiar* (pp.189-200). Burgos: Universidad de Burgos.
- Rechea, C. y Cuervo, A.L. (2009). Menores agresores en el ámbito familiar (Estudio de casos). *Centro de Investigación en Criminología*. Informe nº 17, 1-56.
- Rechea, C., Fernández, E. y Cuervo A.L. (2008). Menores agresores en el ámbito familiar. *Centro de Investigación en Criminología*. Informe nº 15, 1-80. <http://www.uclm.es/criminologia/pdf/15-2008.pdf>
- Reher, D.S. (1996). *La familia en España. Pasado y presente*. Madrid: Alianza Editorial.
- Renzetti, C.M., y Curran, D.J. (1999). *Women, Men and Society*. Needham Heights, MA (USA): Allyn & Bacon.
- Rich, J. (2002). *El mito de la educación*. Barcelona: Grupo Editorial Random House Mondadori.
- Riordan, D., Appleby, L., Faragher, B. (1999). Mother-infant interaction in post-partum women with schizophrenia and affective disorders. *Psychological Medicine*, 29, 991-995.
- Robinson, P.W., Davidson, L.J. y Drebot, M.E. (2004). Parent abuse on the rise: a historical review. *American Association of Behavioral Social Science Online Journal*, (revista electronica), 58-67.

- Roche, R. y Sol, N (1998). *Educación prosocial de las emociones, valores y actitudes positivas para los adolescentes en entornos familiares y escolares*. Barcelona: Blume.
- Rodgers, R. (1964). Toward a theory of family development. *Journal of Marriage and the Family*, 26, 262-270.
- Rodrigo, M^a J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). Teorías sobre la construcción del conocimiento. En Rodrigo, M^a J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (Eds.), *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* (pp. 33-66). Madrid: Visor.
- Rodrigo, M^aJ. y Palacios, J. (Coords.) (1998). *Familia y Desarrollo Humano*. Madrid: Alianza.
- Rodríguez, M. A. (2004). Un análisis de la educación familiar desde la teoría pedagógica: Propuesta de bases fundamentales para el modelo integrado. Tesis doctoral: Universidad de Valencia.
- Roff, M. (1949). A factorial study of the Feis Parent Behavior Scales. *Child Development*, 20, 29-45.
- Romero, E. (1996). La predicción de la conducta antisocial: Un análisis de las variables de la personalidad. [Predicting antisocial behaviour: Analysis of personality variables]. Doctoral Dissertation. University of Santiago de Compostela. Spain.
- Romero, F., Melero, A., Cánovas, C y Antolín, M. (2007). *Violència dels joves en la família*. Barcelona: Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada (Justícia i Societat, 28).
- Roperti, E. (2006). *Padres víctimas, hijos maltratadores. Pautas para controlar y erradicar la violencia en los adolescentes*. Madrid: Espasa.
- Ross, R.R., Fabiano, E. y Garrido, V. (1990). El pensamiento prosocial. El modelo cognitivo para la prevención y tratamiento de la delincuencia. Monográfico de la *Revista Delincuencia*, n^o 1.
- Rothbart, M.K. y Derryberry, D. (1981). Development of Individual Differences in Temperament. En J.W. Fagen y J. Colombo (Eds) *Advances in developmental psychology*, Vol. 1. (pp. 37-86). N. Jersey: Erlbaum.

- Rowe, D.C. (2002). What Twin and Adoption Studies Reveal About Parenting. En J.G. Borkowsky, Sh. Landesman y M. Bristol-Power (Eds.), *Parenting and the Child's World. Influences on Academic, Intellectual, and Social-Emotional Development* (pp. 21-34). Mahwah, N. Jersey : LEA Publishers.
- Rubin, K., Burgess, K. y Hastings, P. (2002). Stability and social-behavioral consequences of toddlers' inhibited temperaments and parenting behaviors. *Child Development*, 73, 483-495.
- Ruiz, C. (1999). La familia y su implicación en el desarrollo infantil. *Revista Complutense de Educación*, 10 (1), 289-304.
- Ruizdiaz, C. (1996). Violencia en la familia: Una visión sociológica. *Cuadernos de política criminal*, nº 60.
- Rutter, M. (1997). Clinical implications of attachment concepts. En L. Atkinson y K. J. Zucker (Eds.), *Attachment and psychopathology* (pp 17-46). Nueva York: Guilford.
- Rutter, M. y Giller, H. (1988). *Delincuencia juvenil*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Rybski, N. (1998). *An evaluation of a family group therapy program for domestically violent adolescents*. Unpublished doctoral dissertation, Ann Arbor, MI: UMI Dissertation Services.
- Rygaard, N.P. (2008). *El niño abandonado*. Barcelona: Gedisa.
- Sabatelli, R.M. y Shehan, C.L. (1993). Exchange and resources theories. En P.G. Boss, W.J. Doherty, R. LaRossa, W.R. Schumm y S.K. Steinmetz (Eds.), *Sourcebook of family theories and methods: A contextual approach*. Nueva York: Plenum Press.
- Sánchez, J., y López M.J. (2008). Análisis y puesta en práctica de un programa de intervención con familias y menores que maltratan a sus padres en un centro de menores. *Tesis doctoral, diciembre de 2008 Universidad de Valencia, Facultad de Psicología*.
- Sánchez, J., Ridaura, M.J. y Arias, C. (2008). "Programa de Intervención con Familias y Menores con Conductas de Maltrato". *Ponencia presentada en las Jornadas sobre Violencia Intrafamiliar*. Valencia.

- Sanmartín, J. (2002). "Emoción, razón y violencia". VI Congreso Internacional del Centro Reina Sofía: *Violencia, mente y cerebro*. Valencia, 7 y 8 de noviembre, 11-20.
- Sanson, A., Hemphill, S. y Smart, D. (2004). Connections between temperament and social development: a review. *Social Development, 13*, 142-170.
- Scarr, S. (1992). Developmental theories for the 1990s: Development and individual differences. *Developmental Psychology, 63*, 1-19.
- Scarr, S. y McCartney, K. (1983). How people make their own environments: A theory of genotype-environment effects. *Child Development, 54*, 424-435.
- Schaefer, E. S. (1959). A circumplex model for maternal behaviour. *Journal of Abnormal Social Psychology, 59*, 226-235.
- Schaefer, R.R. y Bell, R.O. (1958). Development of a parental attitude research instrument. *Child Development, 29*, 339-361.
- Schaffer, H. R. (1996). *Social development*. Oxford: Blackwell.
- Schaffer, H.R. (1977). *Mothering*. Londres: Open Books.
- Schanllenberg, F (2004). *"¿Te ha tocado! Mobbing entre alumnos"* Madrid: Vergara.
- Schmallegger, F. (1996). *Criminology today*. Englewood Cliffs (USA): Prentice-Hall.
- Schneider, W, Cavell T, y Hugues, J. (2006). A sense of containment: Potential moderator of the relation between parenting practices and children's externalizing behaviours. *Development and Psychopathology, 15*, 95-117.
- Sears, R.R., Maccoby, E. E. y Levein, H. (1957). *Patterns of child rearing*. Evanston, Illinois: Row & Peterson.
- Seligman, M. (2006). Alterworld: Breaking the 65 percent barrier. En M. Csikszentmihalyi e I.S. Csikszentmihalyi (Eds.), *A life worth living: Contributions to positive psychology* (pp. 230-236). Nueva York: Oxford University Press.
- Sempere, M., Losa del Pozo, B., Pérez, M., Esteve, G. y Cerdà, M. (2007). Estudi qualitatiu de menors i joves amb mesures d'internament per delictes de violència intrafamiliar. Barcelona: Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada, *Justícia i Societat, 28*, 196-321.

- Serrano Pintado, I. (1996). *Agresividad infantil*. Madrid: Pirámide.
- Shaver, P.R. y Cassidy, J. (Eds.) (1999). *Handbook of Attachment- theory, research, and clinical applications*. Nueva York: Guilford Press.
- Silk, J., Morris, A., Kanaya, T. y Steinberg, L. (2003). Psychological Control and Autonomy Granting: Opposite Ends of a Continuum or Distinct Constructs? *Journal of Research on Adolescence*, 13, 113-128.
- Simona, R.L. y Chao, W. (1996). Conduct problem. En R.L. Simona (Ed.), *Understanding differences between divorce, and child outcome* (pp. 125-143). Thousand Oaks, California: Sage.
- Smith, S. (1995). Family theory and multicultural family studies. En B.B. Ingoldsby y S. Smith (Eds.), *Families in multicultural perspective*. Nueva York: Guilford Press.
- Smith, S. (1965). The adolescent murderer: a psychodynamic interpretation. *Arch Gen Psychiatry*, 13, 310-319.
- Sobral, J.; Romero, E.; Luengo, A. y Marzoa, J. (2000). Personalidad y conducta antisocial: amplificadores individuales de los efectos contextuales. *Psicothema*, 12(4), 661-60.
- Solé, I. (1998). Las prácticas educativas como contextos de desarrollo. En C. Coll (Ed.), *Psicología de la educación*, (pp. 137-216). Barcelona: Edhasa.
- Sorokin, P., Zimmerman, C.C. y Galpin, C.J. (1931). *A systematic source book in rural sociology*. Minneapolis: University of Minneapolis Press.
- Spitz, R. (1946). Anaclytic depression. *The Psychoanalytic Study of the child*, 2, 313-342.
- Sroufe, L. (1985). Attachment classification from the perspective of infant-caregiver relationship and infant temperament. *Child Development*, 55, 123-136.
- Sroufe, L.A. (1988). The role of infant-caregiver attachment in development. En J. Belsky y T. Nezworski (Eds.), *Clinical implications of attachment*. Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum.
- Stacey, J. (1993). Good riddance to "The Family": A response to David Popenoe. *Journal of Marriage and the Family*, 55, 545-557.

- Stacey, J. (1990). *Brave new families: Stories of domestic upheaval in late twentieth century America*. Nueva York: Basic Books.
- Stanger, C., Dumenci, L., Kamon, J. y Burstein, M. (2004). Parenting and children's externalizing problems in substance-abusing families. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33 (3), 590-600.
- Stanhope, L. N. (1999). Preschoolers' sharing as related to order, temperament and parenting styles. *Poster presentado en "Society for Research in Child Development"*, Albuquerque.
- Stattin, H. y Kerr, M. (2000). Parental monitoring: A reinterpretation. *Child Development*, 71, 1072-1085.
- Staub, E. (1992). The origins of caring, helping, and nonaggression: Parental organization, the family system, schools and cultural influence. En P.M. Oliner et al., *Embracing the other: Philosophical, psychological and theoretical perspectives on altruism* (pp. 390-412). Nueva York: Nueva York University Press.
- Steinmetz, S.K. (1978). Battered parents. *Society*, 15, 54-55.
- Stets, J. (1988). *Domestic violence and control*. Nueva York: Springer-Verlag.
- Stewart, M., Burns, A. y Leonard, R. (2007). Dark Side of the Mothering Role: Abuse of Mothers by Adolescent and Adult Children. *Sex Roles*, 56, 183-191.
- Straus, M.A. y Stewart, J.H. (1999). Corporal punishment by American parents: National data on prevalence, chronicity, severity, and duration, in relation to child, and family characteristics. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 2, 55-70.
- Straus, M.A., Gelles, R.J. y Steinmetz, S.K. (1980). *Behind closed Doors: Violence in the American Family*. Nueva York: Doubleday/Anchor.
- Strube, M.J. y Barbor, L.S. (1983). The decision to leave an abusive relationship: economic dependence and psychological commitment. *Journal of Marriage and the Family*, 45, 785-793.
- Stewart, M., Jackson, D., Mannix, J., Wilkes, L. y Lines K. (2004). Current state knowledge on child-to-mother violence: a literature review. *Contemporary Nurse*, 18, 199-210.

- Stewart, M., Wilkes, L., Jackson, D. y Mannix, J. (2006). Child-to-mother violence: a pilot study. *Contemporary Nurse, 21*, 297-310.
- Subrahmanyam, K., Greenfield, P., Kraut, R. y Gross, E (2001). The impact of computer on children's and adolescents' development. *Applied Developmental Psychology, 22*, 7-30.
- Synder, J. y Patterson, G. R. (1997a). Multiple pathways to conscience for children with different temperaments: From toddlerhood to age 5. *Developmental Psychology, 33* (2), 228-240.
- Synder, J. y Patterson, G. R. (1997b). Mutually responsive orientation between mothers and their young children: implications for early socialization. *Child Development, 68* (1), 94-112.
- Synder, J. y Patterson, G. R. (1995). Children's temperament, mother's discipline and security of attachment: Multiple pathways to emerging internalization. *Child Development, 66*, 597-615.
- Synder, J. y Patterson, G. R. (1987). Family interaction and delinquent behavior. En H. C. Quay (Eds.), *Handbook of juvenile delinquency*. Nueva York: Wiley.
- Taylor, E. (1983). Adjustment to threatening events: A theory of cognitive adaptation. *American Psychology, 38*, 1161-1173.
- Thapar, A., Langley, K., Fowler, T., Rice, F., Turic, D., Whittinger, N., Aggleton, J., Van den Bree, M., Owen, M. y O'Donovan, M. (2005). Catechol O-methyltransferase gene variant and Barth weight predict early-onset antisocial behavior in children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Archives of General Psychiatry, 62*, 1275-1278.
- Teamcares, J. (2001). Parents abused by their children: Ending the abuse.
- Thibaut, J.W. y Kelley, H.H. (1961). *The social groups*. Nueva York: John Wiley and Sons.
- Thomas, D.L. y Wilcox, J.E. (1987). The rise of family theory: A historical and critical analysis. En M.B. Sussman y S.K. Steinmetz (Eds.), *Handbook of marriage and the family*. Nueva York: Plenum.
- Thomas, A., Chess, S. y Birch, G.H. (1968). *Temperament Behavior Disorders in Children*. Nueva York: New York University Press.

- Thompson, S.C. (1981). Will it hurt less if I can control it? A complex answered a simple question. *Psychological Bulletin*, 90, 86-101.
- Thompson, M.J., Raynor, A., Cornah, D., Stevenson, J. y Sonuga-Barke, E.J.S. (2002). Parenting behaviour described by mothers in a general population sample. *Child Care, Health & Development*, 28 (2), 149-155.
- Thorne, B. (1992). Feminism and the family. Two decades of thought. En Tiradó, C. (Coord.) (1993). *Psicología evolutiva. Textos per a educadors*. Barcelona: Eumo Editorial.
- Torío, S., Peña, J.V. e Inda, M. (2008a). Estilos de educación familiar. *Psicothema*, 20, 62-70.
- Torío, S., Peña, J.V. y Rodríguez M^aC. (2008b). Estilos educativos parentales. Revisión bibliográfica y reformulación teórica. *Teoría de la educación*, 20, 151-178.
- Torrente, G. y Ruíz, J.A. (2005). Procesos familiares relacionados con la conducta antisocial de adolescentes en familias intactas y desestructuradas. *Apuntes de Psicología*, Vol. 23(1), 41-52.
- Torres, E. y Rodrigo, M.J. (1998). Familia y nuevas pantallas. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (Eds.), *Familia y Desarrollo Humano* (pp. 317-331). Madrid: Alianza.
- Torres, E., Conde, E. y Ruiz, C. (2002). La familia como contexto modulador. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (Eds.), *Familia y Desarrollo Humano* (pp. 123-140). Madrid: Alianza.
- Torres, M., Alvira, F., Blanco, F. y Sandi, M. (1994). Relaciones padres/hijos. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- Triana, B. (1991). Las concepciones de los padres sobre el desarrollo: teorías personales o teorías culturales. *Infancia y Aprendizaje*, 54, 19-39.
- Triana, B. (1993). Las teorías implícitas de los padres sobre la infancia y el desarrollo. En Rodrigo, M^a J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (Eds.), *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* (pp.203-241). Madrid: Visor.
- Turecki, S. y Tonner, L. (2003). *El niño difícil*. Barcelona: Ediciones Medici.

- Tversky, A. y Kahneman, D. (1974). Judgment under uncertainty: Heuristics and biases. *Science*, 1985, 1124-1131.
- Ulman, A. y Straus, M. (2003). Violence by children against mothers in relation to violence between parents and corporal punishment by parents. *Journal of Comparative Family Studies*, 34, 41-60.
- Urra, J. (2006). *El pequeño dictador*. Madrid: La esfera de los libros.
- Vara Horna, Arístides (2006). *Mitos y verdades sobre la violencia familiar: Hacia una delimitación teórica conceptual basada en evidencias*. Lima: Editorial. ADM. N° 2006-3694.
- Villar, P., Luengo, M^aA., Gómez, J.A. y Romero, E. (2003). Una propuesta de evaluación de variables familiares en la prevención de la conducta problema en la adolescencia. *Psicothema*, 15(4), 581-588.
- Villavicencio, P. y Sebastián, J. (1999). *Violencia doméstica: su impacto en la salud física y mental de la mujeres*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Vite, A. y López, F. (2004). Patrones de interacción madre-hijo en niños maltratados: un estudio observacional. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 30(2), 163-179.
- Waller, W. (1938). *The family: A dynamic interpretation*. Nueva York: Dryden.
- Waller, W. (1959). The social structure of the family. En R. Anshen (Eds.), *The family: its function and destiny*. Nueva York: Harper and Row.
- Waller, W. (1971). *The system of modern societies*. Englewood Cliffs, N. Jersey: Prentice Hall.
- Waller, W. (1972). Modern systems theory and the family: A confrontation. *Social Science Information*, 10, 7-26.
- Waller, W. (1980). *Attachment and loss*. Vol.3: *Loss, sadness and depression*. Londres: Hogarth Press.
- Walsh, A. y Ellis, L. (2007). *Criminology. An interdisciplinary approach*. Londres: Sage Publications.
- Walsh, J.A. y Krienert, J.L. (2007). Child-Parent Violence: An empirical analysis of offender, victim and event characteristics in a National Sample of Reported Incidents. *Journal Family Violence*, 22, 563-574.

- Walters, R.H., Parke, R.D. y Cane, V.A. (1965). Timing of punishment and the observation of consequences to others as determinants of response inhibition. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36 (5), 757-774.
- Wang, Q. y Li, J. (2003). Chinese children's self-concepts in the domains of learning and social relations. *Psychology in the Schools*, 40(1), 85-101.
- Warash, B.G. y Markstrom, C.A. (2001). Parental perceptions of parenting styles in relation to academic self-esteem of preschools. *Education*, 121 (3), 485-493.
- Ward, M (1995). Butterflies and bifurcations: Can chaos theory contribute to our understanding of family systems. *Journal of Marriage and the Family*, 57, 629-637.
- Waters, E. (1978). The reliability and stability of individual differences in infant-mother attachment. *Child Development*, 49, 483-494.
- Webster, A. (2008). Adolescent to parent abuse: an overview. *CDF reader*, 7(1), 4-8.
- Weiler, J. (1999). Girls and violence in Digest. *Clearinghouse on Urban Education*, Mayo, 140-50.
- Wells, M.G. (1987). Adolescent violence against parents: An assessment. *Family Therapy*, 14(2), 125-133.
- West, D.J. y Farrington, D.P. (1973). *Who Becomes Delinquent?* Londres: Heinemann Educational.
- Whaler, R.G. (1990). Social and coercitive mother-child interactions. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 9, 43-53.
- Whaler, R.G. y Dumas, J. E. (1986). Maintenance factors in coercitive mother-child interactions: The Compliance and predictability hypotheses. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 19, 13-22.
- Weinblatt, U. y Abraham-Krehwinkel, C. (2004). Manual instructions for parents. En H. Omer, *Nonviolent Resistance. A New Approach to Violent and Self-Destructive Children. Capítulo 3*, Cambridge (UK): Cambridge University Press.

- Whinch, R.F. (1979). Towards a model of familial organization. En W.R. Burr, R. Hill, F.I. Nye e I. Reiss (Eds.), *Contemporary theories about the family*, vol. 1, Nueva York: Free Press.
- Whipple, E. E., y Webster-Stratton, C. (1991). The role of parental stress in physically abusive families. *Child Abuse and Neglect*, 15, 279-291.
- White, Sh. (1999) Prólogo. En M. Cole, *Psicología Cultural* (pp. 15-20). Madrid: Alianza
- Wiborg, G., Alonso, J.M., Fornes, P. y Vai, A. (2000). *Violencia familiar y alcohol. Conceptos y recomendaciones para profesionales que atienden a víctimas y agresores*. Barcelona: Iniciativa Daphne de la Comisión Europea.
- Widow, C. S. (1992). The cycle of violence. *National Institute of Justice: Research in brief*, octubre, 1-6.
- Wilson, J. (1996). Physical abuse of parents by adolescent children. En D.M. Busby (Ed.), *The impact of violence on the family: Treatment approaches for therapists and other professionals* (pp. 101-123). Massachusetts: Allyn & Bacon
- Wilson, D., McBride-Henry, K. y Huntington, A. (2004). Supporting community solutions to family violence. *Australian Social Work*, 57, 71-83.
- Yarrow, M., Campbell, J.S. y Burtob, R.V. (1968). *Childrearing: A inquiry into research methods*. San Francisco: Jossey-Bass.

