

HABLAR, NO GOLPEAR

Razonamiento infantil sobre disciplina parental

MARTÍN PLASCENCIA GONZÁLEZ

Resumen:

En esta investigación se entrevistaron a 15 niños y 15 niñas de entre 10 y 11 años de edad sobre una historia hipotética que contiene una transgresión moral, molestar a un hermano, y dos tipos de sanciones aplicadas de forma simultánea: golpe y regaño. Se les entrevistó sobre la opinión y el porqué de lo sucedido en la historia. El análisis se realizó por medio del método inductivo, construyendo categorías a partir de los datos. Los resultados refieren la desaprobación del daño físico, pues se considera inapropiado e ineficaz, aunque el infractor debe recibir una sanción. Se proponen y aceptan técnicas disciplinarias que involucran el diálogo como una forma para sancionar las transgresiones morales, asimismo se evalúa la función de la sanción como correctiva y preventiva.

Abstract:

This research included interviews with fifteen girls and fifteen boys ages ten and eleven, regarding a hypothetical story that contains moral transgression—bothering a sibling—and two types of sanctions applied in a simultaneous manner: hitting and scolding. The children were asked about their opinions and the reason for the event in the story. The analysis was carried out with an inductive method by constructing categories based on data. The results refer to the disapproval of physical harm, which is considered inappropriate and ineffective, although the children believe the transgressor should receive a sanction. Disciplinary techniques that involve dialogue as a means of sanctioning moral transgressions are proposed and accepted, and the function of the sanction as corrective and preventive is evaluated.

Palabras clave: razonamiento, disciplina, castigo, niños, México.

Keywords: reasoning, discipline, punishment, children, Mexico.

Martín Plascencia González es profesor de tiempo completo de la Facultad de Ciencias Agronómicas, Centro de Apoyo Psicopedagógico de la Universidad Autónoma de Chiapas. Carretera Ocozacoautla-Villaflores km. 84.5, 30470, Villaflores, Chiapas, México. CE: martin.plascencia@unach.mx, etsummartin@yahoo.com

*Este artículo reporta una parte de los resultados de la tesis de maestría del autor (2007) *Desarrollo sociomoral y del autoconcepto en infantes. El cuento como una referencia contextual para su estimulación*.

Introducción

La forma en que los niños y niñas son disciplinados y la participación que tienen en ese proceso es un tema recurrente en investigaciones de psicología tanto educativa como del desarrollo. La disciplina tendiente a la socialización involucra esquemas complejos de ordenamiento de las conductas dentro de los grupos y, por lo general, esos sistemas tienen la intención de proporcionar valores, normas y procedimientos en contextos culturales concretos. Para los padres y madres, el tipo de disciplina, cómo aplicarla según la transgresión y las sanciones asociadas son una preocupación constante pues no hay estándares universales de cómo administrarla. Sin embargo, se han encontrado formas que posibilitan mayor aceptación por parte de los niños y niñas, que representan esquemas válidos y efectivos y que producen beneficios psicológicos.

Bajo este panorama, se diseñó una historia hipotética que narra cómo los padres sancionan con golpes y regaños a un hijo que ha cometido una transgresión moral. La historia se relataba en una situación de entrevista y su intención central era identificar y comprender el razonamiento de los participantes. Se entrevistó utilizando el método clínico piagetiano y con base en la teoría de dominios sociocognitivos de Turiel (2008).

Una de las aportaciones de la perspectiva epistemológica constructivista es el papel activo que se otorga a los sujetos en la construcción del conocimiento acerca del mundo físico y social. Por ello se tenía la hipótesis de que los niños y niñas no asumirían las decisiones adultas de manera unitaria y acrítica, sino que argumentarían al respecto, aunque se desconocía cómo razonarían sobre la historia sugerida.

Concepciones sobre disciplina

El término *disciplina* no es fácil de definir, pues se refiere a prescripciones y a proscipciones. Puede ser un sistema legislativo, encargado de dictar los lineamientos conductuales, o uno judicial, que vigila y ejerce poder para que éstos se desarrollen dentro de lo estipulado. Otras acepciones atribuyen elementos como corrección, control o intervención ante conductas desviadas, con lo que se constituye como un procedimiento que norma las conductas y las ajusta a un sistema preestablecido. Aguilera, Muñoz y Orozco (2007) mencionan dos modelos que agrupan diferentes acepciones en el ámbito educativo. En el modelo de *mando, obediencia o control externo*, la regulación de conducta se da a través de un proceso

externo al sujeto; es decir, es una imposición. Por otro lado, el modelo de *convivencia democrática* se forma con base en el consenso y en la capacidad colectiva para la formulación y coordinación de reglas. Maxwell (1989) se pronuncia en un sentido similar al segundo modelo, donde los individuos pueden participar en la formulación y ejecución de los sistemas de regulación social fijándose en sus reglas o participando mediante una autorregulación en escenarios sociales en ausencia de estímulos disciplinarios externos.

Para Socolar (1997), la investigación sobre disciplina debe incluir tipos y modos de administración. Los tipos de disciplina los clasifica en: comunicación verbal, castigo corporal, recompensa/retirada de recompensa o privilegios, cambio del ambiente para imposibilitar la “mala” conducta, monitoreos parentales, modelo de conductas deseables, el hecho de ignorar al transgresor y aprendizaje de las consecuencias naturales: dejar que éstas enseñen a los niños. Estos tipos representan posturas diferentes y divergentes de concebir la educación y cómo se aprende. En algunas se considera al sujeto dialógico capaz de construir un entendimiento con base en la retroalimentación verbal o el aprendizaje por observación y análisis de su realidad, pero otras posicionan al sujeto en una postura pasivo-receptiva que subordina el aprendizaje a condiciones externas al sujeto.

Los modos de administración, combinados con los tipos, permiten comprender las conductas de los implicados y los sistemas normativos en el contexto. Para Socolar (1997), los modos de administración son: severidad y cantidad; comportamiento/tono utilizado por los padres, y persistencia o seguimiento. Esta clasificación permite conocer qué es la disciplina y cómo se usa. Al evaluar estilos disciplinarios, se debe observar con qué severidad están actuando los padres, qué tono y actitud asumen al respecto y qué tan persistentes son en hacer cumplir lo que se quiere. Entre los factores que afectan los estilos disciplinarios parentales está el de socialización durante la infancia (Covell, Grusec y King, 1995), el cual propicia el hecho de repetir con los hijos los tipos y modos de administración de disciplina recibida.

Además de las variables ya mencionadas, en la disciplina intervienen los estilos parentales, personalidad de niños y adultos, antecedentes conductuales y generacionales, tipo de conducta, tipos y modos de administración de la disciplina, tipo y ordenamiento lingüístico de reglas y sanciones utilizadas y, en general, el contexto social en que sucede y el

dominio del conocimiento social (Baumrind, 1997; Goodman, 2006; Leman, 2005; Socolar, 1997; Wissow, 2002).

La relación disciplinaria padre/madre-hijo/a provee un escenario para ensayar y extender prototipos de socialización ya que el contexto inmediato de los niños y las niñas y sus interacciones están mediados por sistemas normativos. Por esta razón, la definición de disciplina asumida en este artículo es la de Wissow (2002), para quien es una técnica de enseñanza de valores y pautas conductuales cuya intención radica en promover la socialización a través de una colección de reglas, actos y procedimientos.

El castigo físico y sus efectos

Derivado de las concepciones sobre disciplina, se han implementado estrategias y métodos para operarla. Una forma persistente es el uso del castigo físico,¹ al cual se le atribuyen creencias erróneas sobre su efectividad porque se considera que funciona y evita futuras repeticiones de la transgresión (Sauceda, Olivo, Gutiérrez y Maldonado-Durán, 2006; Straus, 1994). En algunas sociedades, como en la sueca, las políticas públicas han influido para que esas prácticas decrezcan o ya no se presenten porque el Estado asume compromisos para que las leyes de protección a los niños se diseñen, ejecuten y cumplan (Palmérus y Jutengren, 2004).

La normatividad sobre la prohibición del uso de métodos disciplinarios violentos no asegura que no se presenten, pero contribuye a legitimar que son inadecuados. Durrant *et al.* (2006:1) identifican algunos factores que alimentan la idea de eliminar el uso del castigo corporal en los niños y que tienen que ver con el nacimiento y crecimiento de la psicología pediátrica; el avance científico respecto de la dinámica e impacto de la violencia de los padres en contra de los hijos; un creciente reconocimiento de la prevención de la violencia y promoción de la salud mental de los niños y niñas; así como una tendencia global a deslegitimar el castigo corporal.

Hay opciones disciplinarias no violentas, pero persisten algunas formas agresivas y autoritarias (Socolar, Savage y Evans, 2007). Un estudio de 197 países expone que sólo 41.9% prohíbe el castigo físico en la escuela y 2.3% en casa; hasta octubre de 2007, 19 países (2.3%) lo prohibían en cualquier escenario (Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children, 2007:4). Otra investigación con 29 países reportó que 86% de niños y niñas de entre 2 a 14 años han sido sometidos a usos de disciplina

violenta en su hogar, lo cual sucede en todos los estratos socioeconómicos (UNICEF, 2007).

El uso de castigo corporal modifica las conductas, incrementando las antisociales o disruptivas (Gershoff, 2002; Saucedo *et al.*, 2006; Straus, Sugarman y Giles-Sims, 1997), lo que sugiere que no surte el efecto deseado o produce beneficios inmediatos no consistentes y crea escenarios de transgresión similares a los que sanciona. Por otro lado, Lau *et al.* (2006) concluyen que el uso del castigo físico tiene efectos negativos en problemas de conducta sólo cuando los niños y niñas tienen antecedentes de comportamientos impulsivos o agresivos. Resultados similares encuentran Mulvaney y Mebert (2007:393-395) quienes, además, indican que no pueden establecer relaciones causales únicas y directas entre el castigo corporal y el desajuste o inadaptación infantil, puesto que hay más variables relacionadas con los problemas de conducta que deben investigarse y delimitarse.

Sheehan y Watson (2008), con la intención de conocer la relación entre el tipo de sistema disciplinario y las conductas agresivas, encontraron que la agresión incrementa el uso posterior de la disciplina agresiva y del razonamiento, y para niños y adolescentes su uso predice un incremento de conductas agresivas en etapas posteriores. Pero el solo uso de la disciplina inductiva no predice un decrecimiento en las conductas agresivas posteriores. Estos resultados dan pauta para reflexionar sobre la complejidad de elementos involucrados en la conducta agresiva y cómo el razonamiento no es suficiente para evitar que se manifieste en etapas posteriores, pero sí contribuye.

Un ejemplo de ello es cómo el estado emocional de las madres puede alterar el impacto de la disciplina asertiva sobre niños pequeños, un clima emocional pobre ocasiona que se rechace la disciplina o que se asocie con desórdenes de conducta (Towe-Goodman y Teti, 2008).

Barkin *et al.* (2007) encuestaron a padres y madres sobre la presencia y uso de técnicas disciplinarias para conocer cuáles son y su frecuencia; reportaron formas correctivas y que no solicitan el diálogo: tiempo fuera, quitar privilegios, mandar a la recámara, gritar y dar una tunda (*spanking*). La tercera parte de la muestra cree que esas técnicas no funcionan, aunque sí las usan. Los padres coinciden en la necesidad de saber más sobre técnicas disciplinarias, pues no están satisfechos con las conductas después de implementarlas (López *et al.*, 2000).

Técnicas disciplinarias inductivas: explícame y entiendo

Una alternativa al castigo corporal son las técnicas inductivas, conjunto de estrategias sustentadas en el uso del diálogo, el razonamiento y las explicaciones. Se utilizan para que el transgresor conozca el contexto en el que sus conductas pueden afectar a los otros y a sí mismos (Horton, Ray y Cohen, 2001; Lopez, Schneider y Dula, 2002).

Horton *et al.* (2001) investigaron la inducción con escolares de segundo, tercero, quinto y sexto grados. Entrevistaban, mediante historias con cuatro escenarios, dos tipos de transgresión: física (empujar a un charco con lodo) y psicológica (decir apodos, como payaso), con dos tipos de inducción cada una, orientada al padre y a la víctima. Los diferentes tipos de transgresión se sancionaban mediante el diálogo enmarcado en los sentimientos ya fuera de a quién le hubieran cometido la transgresión (inducción a la víctima) o bien de quién debiera sancionar (inducción al padre). La inducción requiere de la adopción de variadas perspectivas sociocognitivas y el desarrollo de pensamientos descentralizados.

La inducción a la víctima expresa que el sancionador focaliza al transgresor en los sentimientos y pensamientos del transgredido, y en la inducción al padre los focaliza en sí mismo. Los resultados reportan que las evaluaciones de disciplina de los padres difieren dependiendo del transgresor, del padre o madre y del evaluador. Cuando se evalúan situaciones de transgresión física, los participantes creyeron más justo y pertinente centrarse en lo que siente la víctima y orientar hacia ello la disciplina. Los más pequeños evaluaron mejor la técnica de inducción orientada a los padres. No hubo diferencias entre la justificación del tipo de inducción para la transgresión psicológica.

En otra investigación, para determinar si hay diferencias en los usos disciplinarios por género, Sorbring, Rödhholm-Funnemark y Palmérus (2003) entrevistaron a niños y niñas de ocho años de edad. Los participantes reportan que los varones son tratados con más severidad que las mujeres y creen que los padres disciplinan de manera diferente dependiendo del género, usando más la inductiva con niñas y el castigo físico con niños: creen que si fueran de otro sexo sus padres los tratarían diferente y si tienen hermanos del mismo sexo no encuentran que los padres varíen su método. Los autores concluyen que la inducción, por ser una forma de enseñanza racional, explicativa y conversacional, fue evaluada como más efectiva que otros tipos.

En investigaciones sobre técnicas de disciplina se han abordado los tipos, la frecuencia, la correlación con otras variables sociopsicológicas, la percepción y la satisfacción de los padres e hijos con respecto a la pertinencia, efectividad y tiempos de aplicación, modos de administración y los juicios de los niños y niñas sobre ciertos tópicos de la disciplina. En esta última vía se planeó una situación en la que se presentó una transgresión moral y en la que los padres la sancionan mediante un regaño y golpes.

Metodología

Procedimiento

Con la intención de conocer la opinión justificada (el razonamiento) de niños y niñas sobre el uso de golpes y regaños como formas de sanción, se diseñó una historia hipotética que contiene una transgresión de un niño y una sanción de los padres. Se entrevistó a cada participante antes y después de un plan de intervención sociomoral basado en la narración de cuentos. Este artículo no contiene los resultados de la intervención, sino las categorías de análisis construidas.

Se entrevistó en un tiempo que osciló entre los 20 y 30 minutos y el procedimiento fue uniforme: *a)* lectura de la historia, *b)* preguntar “¿qué opinas?”; y *c)* solicitar la justificación (¿por qué?). El investigador entrevistó a todos los participantes, cuyos nombres son ficticios en este reporte.

Participantes y contexto escolar

Se eligieron de manera aleatoria a 15 niñas y 15 niños de 81 que cursaban el quinto grado de una escuela primaria de la ciudad de Aguascalientes, México, de financiamiento privado y del turno matutino. La edad de los participantes oscilaba entre los 10 y 11 años. No se realizó un estudio socioeconómico, pero la escuela se considera de estratos medio-alto y alto, con base en las colegiaturas que cobra y los servicios que ofrece, además de que se encuentra en una zona geográfica con gran plusvalía en Aguascalientes. En la escuela se imparte una asignatura para los seis grados llamada Formación humana, cuyo objetivo es enseñar ciertos valores (obediencia, cooperación, amistad, honestidad, respeto, esfuerzo y responsabilidad). Cada mes se trabaja un valor, en una sesión por semana. La postura de enseñanza de la escuela es conducir a los niños y niñas por ciertos valores legitimados en la comunidad adulta (directoras, profesoras). No se trata

de que los niños “construyan” el valor, sino que descubran sus ventajas con base en asociaciones con experiencias exitosas.

Instrumento

Se utilizó una guía de entrevista semiestructurada que contiene varias historias y preguntas y que para ejecutarse retoma el método clínico piagetiano. La información aquí reportada proviene de la historia: “A un niño que ha molestado a su hermano, sus papás lo regañan y le pegan”. Esta historia describe interacciones de miembros de una familia. Hay dos momentos: la transgresión y la sanción; dos tipos de sanciones: regaño y golpes; y tres actores: el transgredido, el transgresor y el sancionador. No se proveyó de un marco para entender el porqué sucedió la transgresión y los motivos de los padres para sancionar.

Al narrar la historia, las preguntas permiten obtener información sobre los criterios de valoración (¿qué opinas?) y las categorías de justificación (¿por qué?). Un ejemplo es:

- Lectura:* A un niño que ha molestado a su hermano, sus papás lo regañan y le pegan.
- Pregunta:* ¿Qué opinas? [Criterio de valoración]
- Respuesta:* Que está mal.
- Pregunta:* ¿Por qué? [Categorías de justificación]
- Respuesta:* Porque no está bien pegarle a los niños, porque se siente feo y duele.

Primero se escucharon las respuestas de los niños y niñas y después se construyeron las categorías para comprender su razonamiento.

El marco teórico fue la propuesta de dominios sociocognitivos de Turiel (2008), para el caso del desarrollo moral, pero no se tenía un esquema teórico *a priori* sobre disciplina parental, por lo que se realizó la búsqueda bibliográfica sobre este asunto una vez que se tenían las categorías formadas y luego se comentaron los hallazgos y se discutieron.

Resultados

Los participantes agregaron argumentos de contexto o intencionalidad no presentes en la historia y cuestionaron las acciones del transgresor y

del sancionador. Los sancionadores y el transgresor de la historia fueron acusados² y se evidenciaron sus acciones como incorrectas. Además, los participantes evalúan de la historia no solamente la transgresión *per se*, sino el tipo de sanciones y su modo de administración. Más de 70% acusa las acciones de los dos actores: del padre sancionador y del niño transgresor.

Unidades de análisis

Se construyeron categorías que permiten la comprensión de los razonamientos. Cada una se describirá, comentará y respaldará con ejemplos. Las categorías son: Aprobación del acto de pegar, Aprobación relativa, Acusación del transgresor, Acusación de la víctima, Desaprobación del acto de pegar y Diálogo formativo.

Aprobación del acto de pegar, es la aceptación de la legitimidad de los golpes como forma de disciplina.

La *Aprobación relativa* acepta que los padres utilicen los golpes como técnica disciplinaria última; es decir, después de haber probado otros métodos (hablar, castigar, regañar) y que no han funcionado. Pareciera que esta aprobación es caduca, en el sentido de que es sólo una estrategia inmediata, temporal y su uso debe ser inconstante.

La *Acusación del transgresor* es la referencia explícita del transgresor en el discurso de quien enjuicia la historia, no obstante que cuestionen o no las acciones disciplinarias de los padres. Esto representa criticar también la acción del sujeto transgresor y no solamente al sistema de sanción.

En la *Acusación de la víctima* se menciona la presencia del transgredido como una forma de justificar la transgresión (por ejemplo: "...él empezó por eso lo molestaron").

La categoría *Desaprobación del acto de pegar* es una acusación para no usar los golpes como una forma disciplinaria y, al mismo tiempo, es una crítica a las acciones de los padres de la historia. Expresa injusticia en el uso de los golpes mas no incluye alternativas disciplinarias.

Diálogo formativo: expresa la elección del diálogo (hablar, comentar, explicar) como vehículo para ejecutar la sanción. Sugiere que quien disciplina usa el lenguaje para explicar el estatus de la regla y la transgresión en un intercambio dialógico con el transgresor.

En la tabla 1 aparecen ejemplos de las categorías.

TABLA 1

Ejemplos de categorías

A un niño que ha molestado a su hermano, sus papás lo regañan y le pegan, *¿qué opinas?*

Respuesta	Categoría
R: Que está muy mal que sus papás lo golpeen. E: ¿Por?	Desaprobación del acto de pegar
R: Porque deberían hablar con él antes de golpearlo. E: ¿Y si ya hablaron con él y no entiende? R: Pos no estaría mal. E: ¿No estaría mal?	Diálogo formativo
R: Porque si ya lo hicieron razonar sus papás hablando con él y no entiende hay que tomar otras medidas para que entienda. E: ¿Y esas otras medidas cuáles serían? R: Golpearlo... Pero no muy duro. <i>Dru, niño, 10 años y 9 meses de edad</i>	Aprobación relativa
R: Malo. El niño por molestar a su hermano, pero los papás tampoco para pegarle, deberían hablar con él y decirle: pero por qué lo hiciste y hablar con él y decirle si está mal, no pegarle. E: ¿Por qué regañar y pegar es diferente?	Acusación del transgresor Desaprobación del acto de pegar
R: Porque ahí lastimas a alguien, bueno... regañar también está mal pero podrías mejor hablar, hablar con la persona. <i>Dany, niña, 11 años y 4 meses de edad</i>	Diálogo formativo
R: Mmm. Que los papás hacen mal en haberle pegado. Nomás tendrían que decirle por qué lo hace y ya pos el niño les daría una explicación. y a lo mejor el que tiene la culpa es el niño (al que han molestado), el hermanito ... <i>Iván, niño, 11 años y 4 meses de edad</i>	Desaprobación del acto de pegar Diálogo formativo Acusación de la víctima

E: Entrevistador R: Respondiente.

Dru critica a los sancionadores y a la sanción *per se* (los golpes) y ante una contrasugerencia justifica los golpes pero cuidando disminuir el daño. Dany acusa primero la transgresión del niño y luego la resolución correctiva de los padres, aboga por preservar el bienestar y abstrae la injustificación de pegar a partir de que lastima. Iván estructura su juicio a partir de la crítica de los padres y sus decisiones de sanción y amplía el contexto de la historia, la posible participación del transgredido como causante de la transgresión y sugiere el diálogo como alternativa para sancionar.

Ejemplos

La situación descrita en esta investigación plantea dos tipos de disciplina ante una transgresión: regañar y pegar. Ante ello, las respuestas de los niños son variadas, lo que está dado por el tipo de acusación que se realiza y la justificación que argumentan.

En Nicolás (edad: 11 años, 9 meses) se rechazan los golpes pues sus efectos son más fuertes y duraderos que un castigo.

E: A un niño que ha molestado a su hermano sus papás lo regañan y le pegan, ¿qué opinas?

R: Pues que está mal ya que los padres no le deben de pegar a los hijos. Sólo lo estaba molestando, lo hubiera castigado y ya.

E: ¿Sólo castigado? [R: Ajá] ¿Por qué pegarle no?

R: Porque te daña físicamente y un castigo se pasa con el tiempo y ya.

E: Ah, ok. ¿Estás de acuerdo tú en que los papás regañen y le peguen a sus hijos?

R: No. Bueno, sólo que regañen si haces algo malo, que le peguen no.

E: ¿Por qué no?

R: No, ya es un niño que castigas físicamente

El regaño para Nicolás es un sistema válido mientras se aplique adecuadamente y sólo “si haces algo malo”. El castigo físico no se admite como forma de corrección y se justifica su inadecuación a través de una tautología. Atender una transgresión moral con una sanción del mismo tipo y sentido, “golpear al que ha golpeado”, repite el escenario de transgresión. Ramón (edad: 9 años; 11 meses) argumenta la inadecuación de reprender con golpes:

E: A un niño... ¿qué opinas?

R: Que sus papás están haciendo algo mal: pegarle al niño. Regañarlo está bien

para que no lo vuelva a molestar. Pero nomás decirle: “hijo ya deja de molestar a tu hermano, deja a tu hermano ahí y tú vente para acá, deja ahí”.

E: ¿Pegarle por qué está mal?

R: Porque no es bueno.

E: ¿No es bueno pegar?

R: No, porque luego los niños se van a acostumbrar.

E: ¿Y qué pasaría?

R: También cuando estén grandes les pegan a sus hijos.

Los padres deben utilizar una vía dialógica para corregir y prevenir. Ramón atribuye mayor grado de eficacia a un regaño y a *hablar* debido a que pegar conduce a repetir esas tácticas con los hijos (empíricamente es probable, cfr. Covell *et al.*, 1995), lo que ocasionará que la sanción a largo plazo produzca la transgresión. Ramón posiciona a la sanción como forma preventiva de futuras transgresiones.

Aprobación relativa

La categoría de *Aprobación relativa* se refiere a que la primera valoración del niño es la negación de esa técnica disciplinaria y ante un contexto se puede justificar su aplicación como solución última y con efectos menores.

R: Yo creo que nada más lo hubieran regañado, le hubieran advertido que si lo volviera [sic] a molestar le iban a pegar.

E: Ok. ¿Y después, si sigue molestándolo mucho y le pegan?

R: Mmm. A lo mejor y está bien porque ya se lo habían advertido.

E: ¿Regañar y pegar es lo mismo? [R=No] ¿Es igual de malo? [R: No] ¿Por qué?

R: Porque el regañarte nada más ya no lo vuelves a hacer y al pegarte te da un dolor.

Para Estrella (edad: 10 años; 10 meses), del ejemplo anterior, es necesario establecer las reglas y la advertencia y si hay transgresión, entonces golpear. Pero golpear es peor porque causa dolor. Es como si las palabras fueran más efectivas para evitar futuras transgresiones y para provocar en el niño transgresor mayor nivel de conciencia de lo que ha hecho.

Aun cuando se aprueben los golpes, deben estar justificados. Ricardo (tabla 2) tiene dificultades para coordinar la necesidad de sanción ante la transgresión y el tipo específico de sanción que debe llevar. Él no se focaliza

en la posibilidad de plantear otra alternativa sino en la transgresión y sanción *per se*: “le tienen que educar”. A diferencia de Moisés (tabla 2), que admite la aprobación del acto de pegar pero lo subordina a otras alternativas, es decir, lo relativiza: educar con tranquilidad, sin gritar. Otra vez la sanción se considera como corrección y prevención. La conducta debe ser reprendida pero también es una forma preventiva de nuevas transgresiones.

TABLA 2

¿Golpear o no golpear?

A un niño que ha molestado a su hermano, sus papás lo regañan y le pegan, *¿qué opinas?*

Respuesta

R: Está bien.

E: ¿Está bien que lo regañen y le peguen?

R: Sí porque el niño estaba molestando a su hermano.

E: Ok. Algunos papás y mamás consideran que una forma de educar a los hijos es a través de los golpes porque así comprenden mejor, ¿tú qué opinas?

R: Que está bien y mal.

E: A ver.

R: Que está bien porque el niño está haciendo algo malo y le tiene que educar. Y mal porque, no sé...

Ricardo, niño, 11 años y 6 meses de edad.

R: Que está bien porque su hermano lo anda molestando y para que ya no lo moleste tuvieron que regañarle y pegarle. Así ya no molesta a su hermano.

E: Ok. ¿Qué opinas de que lo regañen y le peguen?

R: Bien, porque molesta a su hermano y su hermano no quiere que lo moleste.

E: Bueno, hay algunos papás que consideran que por medio de los regaños, los castigos y los golpes se educa a los hijos, ¿tú qué opinas de eso?

R: No.

E: ¿Por qué?

R: Porque se tiene que educar a los hijos con tranquilidad no con golpes y apresurarlos.

E: ¿Cómo sería eso?

R: Sí, que no le grite para que aprenda.

E: ¿Cómo aprendería mejor?

R: Sin gritos y sin pegarle.

Moisés, niño, 10 años y 5 meses de edad.

(CONTINÚA)

TABLA 2 (CONTINUACIÓN)

A un niño que ha molestado a su hermano, sus papás lo regañan y le pegan, *¿qué opinas?*

Respuesta

R: Que pues... pues es que está mal del niño y mal de sus papás que le pegan. Sería más fácil decirle, explicarle así con palabras, así bien con palabras, decirle, platicarle que, decirle que no tiene que molestar a su hermano.

E: ¿Pegarle no?

R: Ajá, no pegarle porque el niño dice: a mí me molestan mis papás pegándome, yo puedo molestar a mi hermano.

E: Hay algunos papás que acostumbran utilizar los golpes para que los niños entiendan, ¿tú qué opinas de eso?

R: ¡No!, ¡pobres niños!

E: ¿Cómo crees que deberían ser educados los niños?

R: Este, con palabras, así con palabras. Si no entienden, de plano no sé, mantener siempre así la calma los papás para qué... pues es más fácil, a los niños les gusta más que los enseñen así con palabras que con golpes.

Susana, niña, 11 años de edad.

E: Entrevistador R: Respondiente.

Diálogo formativo

Susana (tabla 2), además de abogar por un sistema disciplinario inductivo, marca las diferencias entre la aplicación de uno u otro sistema: si le hablan, entiende; y si lo golpean, se justifican futuros golpes para su hermano. Acusa al niño y a los padres con énfasis en que los dos están mal, en la transgresión y al elegir y aplicar la sanción. Susana percibe al niño de la historia con la capacidad de escuchar, hablar y entender.

En general, los participantes expresan que sólo una de las alternativas disciplinarias expuestas en la historia es válida (regañar), o proponen dos que no aparecen en la situación: dialogar (intercambiar ideas y argumentos) y castigar (retirar cosas, prohibir actividades u objetos atractivos). La mayor parte de las veces en las que se acepta el uso de los golpes es por algún componente de contexto que lo justifica, pues existe algún elemento en que la aprobación se hace relativa. En principio, nadie considera los golpes como una (primera) opción legítima, y si se presentan es con efectos

disminuidos. Otro elemento a resaltar de los razonamientos es que la técnica disciplinaria desde el punto de vista de los participantes no debe ser la misma que la transgresión (golpear al que golpea).

La entrevista a través de historias de transgresiones y sanciones ya sucedidas es una alternativa para la evaluación de razonamiento sobre la pertinencia y eficacia de ciertas técnicas disciplinarias.

Discusión

En coincidencia con otras investigaciones (Posada y Wainryb, 2008), los participantes evalúan que dañar físicamente es incorrecto. Incluso en la categoría de *Aprobación relativa*, la aceptación de que se dañe físicamente está supeditada a disminuir los efectos en intensidad (no pegar fuerte) y en frecuencia (no siempre pegarles). Por eso la importancia de evaluar el tipo de disciplina (pegar), el modo de administración, según la clasificación de Socolar (1997), la intencionalidad de los actores y el contexto por el que ocurre y dónde.

Se ha investigado cómo niños de 4 a 12 años discriminan diferentes tipos de transgresiones dependiendo de la generalidad y contingencia de la regla, y la seriedad de la transgresión (Catron y Masters, 1993). Hay una diferencia evolutiva en la asociación entre el tipo de transgresión y el tipo de sanción. Niños y niñas de preescolar tienen más amplia aceptación del uso de castigos físicos severos con respecto a los de quinto grado, quienes discriminan sobre los límites de los castigos. Esto se relaciona con esta investigación, pues los participantes se oponen a las decisiones adultas de infringir daño y la mayoría no acepta que los golpes sean una forma de disciplina válida (moralmente).

La categoría de *Diálogo formativo* expresa la técnica disciplinaria de inducción, la cual se percibe más justa y emocionalmente más sensible (por parte de los padres) que otras técnicas disciplinarias como la afirmación del poder y la retirada amorosa (Barnett, Quackenbush y Sinisi, 1996:420). Lopez, Schneider y Dula (2002) reportan que los padres aplican diferentes tipos de disciplina dependiendo del tipo de transgresión. Los padres y madres cuando disciplinaban reportaron usar más la inducción y el hecho de hacer valer el poder de manera agresiva para violaciones de seguridad personal como exponerse al daño (moral), que para violaciones sociales (convencionales). El grado de agresividad en las transgresiones influye en el método de disciplina a utilizarse. De acuerdo con los

autores, el sistema total de valores de los padres está asociado con lo que ellos creen que deben disciplinar y cómo hacerlo. Entre más dura es una transgresión parece ser que se exige una sanción que vaya en el mismo nivel.

Sobre el asunto de criticar a los padres, conforme maduran y se acercan a la adolescencia, decrece en los hijos e hijas su obediencia hacia éstos en asuntos personales, así como el hecho de conceder legitimidad a su autoridad (Darling, Cumsille y Martínez, 2008). Asimismo, están en posibilidad de cuestionar las acciones adultas, asumir decisiones contrarias a ellas y hacer valer los derechos, justicia y el bienestar, como sucede en los resultados del presente estudio. Leman (2005) investigó en niños y niñas de 10 y 11 años de edad la relación entre el estilo parental y su percepción de las justificaciones de reglas morales hechas por los adultos, y reporta que hijos e hijas de padres autoritativos creen que éstos justificarían una regla moral en términos de equidad más que los niños de padres autoritarios.

Los padres autoritativos, de acuerdo con la tipología de Baumrind, producen mejores resultados en la socialización de los niños cuando se consideran los límites y reglas apropiadas con estructuras acordes a su edad, el uso de castigos no violentos, y hay mejores resultados de los tratamientos de niños y niñas con problemas de conducta, déficit de atención con hiperactividad y en agresivos (Wells, 1997). También hay una asociación positiva entre el estilo autoritativo y los índices de adaptación escolar y social (Chen, Dong y Zhou, 1997). En contraste, los estilos autoritarios se asocian de manera positiva con la agresión, y negativa, con la aceptación del grupo de pares, competencia social y logro académico (Chen, Dong y Zhou, 1997: 867). El castigo físico es más utilizado por padres autoritarios, y dialogar, por los autoritativos. Esto tiene sentido dado que en el estilo autoritario la dirección de las decisiones está dada por el adulto y al niño y niña sólo les resta seguir los mandatos y reglamentos no obstante su opinión sobre éstos, y en el estilo autoritativo se les da mayor participación y se dialoga con ellos.

En el asunto de la obediencia se debe mantener un equilibrio entre la obediencia y cumplimiento de las normas legítimas y aquella normatividad inaceptable e injustificable. Para Baumrind (1997), el desarrollo de competencias óptimas sobre este aspecto requiere obediencia de las legislaciones y autoridades legítimas y desobediencia de aquellas que no lo son.

Junto con la legitimidad de las reglas, otros elementos que intervienen son el dominio de conocimiento social del que procede la regla: moral, convencional o personal (cfr. Turiel, 2008, sobre los dominios) y el contexto social en el que se están aplicando. Yau, Smetana y Metzger (2008) reportan que sujetos en edad preescolar reconocen la autoridad de otros sobre ellos, más en los dominios convencional y moral, que en el personal. Asimismo, observaron cómo la primera autoridad y la más generalizable es la de las madres. Los niños y niñas rechazan aquellos mandatos que infringen daño y más de adultos que no son reconocidos como autoridad. El grado de negociación entre la autonomía y la autoridad parental se modifica con la edad, principalmente en los adolescentes (Darling, Cumsille y Martínez, 2008), quienes coordinan y organizan sus acciones personales ganando autonomía pero son receptivos a la autoridad adulta (Milnitsky-Sapiro, Turiel y Nucci, 2006).

Plascencia (2007) comenta en sus análisis sobre diversas reglas sociomorales que el sistema de reglas falla en las interacciones sociales de manera cotidiana ya que no hay un sistema legislativo homogéneo y consistente que regule las interacciones entre sancionador-transgresor y que considere el tipo de transgresión, los dominios de conocimiento, el sistema asimétrico de la relación (adulto-niño) y los componentes de las reglas. En algunos ambientes educativos, cuando se aplican las sanciones, no se toma en cuenta el dominio del conocimiento social de donde provienen las transgresiones, sancionando incoherentemente (Fierro, 2005; Goodman, 2006), o no hay congruencia entre lo que se dice y lo que se hace, con lo que se puede estar exigiendo cierto seguimiento de reglas o de valores y los propios padres no lo siguen.

La disciplina a través del ejercicio del poder autoritario aumenta la asimetría entre adultos y niños al ubicar al adulto en la posición de juez, el que dicta la norma y sanciona, y al niño como el "obediente". Esta actividad no es dialógica en el sentido en que no establece una relación intervenida por la negociación en la que se exprese un intercambio de ideas, afectos, creencias, cosmogonías, costumbres, y se respeten los argumentos de los implicados (padres-hijos). La familia puede afectar de manera positiva o negativa el desarrollo sociomoral en la niñez y preadolescencia según el sistema disciplinario utilizado. Si se usan vías inductivas, dialógicas, se está promoviendo un escenario democrático y de comunidad justa, en que las reglas y el contexto en el que se desarrollan son comentados, argumen-

tados y compartidos por el adulto y el niño; y si se usa el autoritarismo, expresado en unilateralismo, entonces se crean escenarios injustos y carentes de argumentación. En este segundo escenario no se toman en cuenta las intenciones de los sujetos.

Regañar y *dialogar* sugieren el uso del lenguaje para sancionar la transgresión; la diferencia estriba en que el regaño guarda un sentido unidireccional: el padre (o adulto) “acusa” la transgresión y sanciona sin establecer un intercambio dialógico en el que explique al niño los motivos de la transgresión-sanción y las implicaciones para su conducta y la de los demás. En cambio, “dialogar” (categoría *Diálogo formativo*) como técnica disciplinaria está basada en las explicaciones y supone que el niño “entiende” la transgresión y sus consecuencias en un ejercicio de habla bidireccional con el adulto, creando un espacio para regular su conducta. Al cuestionar sobre una historia hipotética, se obtuvo que, desde el punto de vista de los participantes, el diálogo se debe anteponer a otras técnicas o bien usarlo de forma simultánea.

Investigaciones con adultos, y desde el punto de vista adulto, o basadas en observaciones de los niños y niñas, han concluido que la inducción propicia, en la interacción, la coparticipación adulto-niño en los sistemas reglamentarios: goza de buena aceptación, pues incrementa las conductas empáticas, y es un mecanismo efectivo para intervenir con quienes presentan problemas de conducta (Bergin y Bergin, 1999; Krevans y Gibbs, 1996). Por el contrario, el castigo físico es inadecuado y está asociado con problemas emocionales y conductuales (Aucoin, Frick y Bodin, 2006) y no hay evidencia de que genere algún beneficio. Gershoff (2002) sugiere investigar más los efectos en los problemas de conducta o las consecuencias de otras técnicas diferentes al castigo físico para determinar las asociaciones entre ese tipo de técnicas y las conductas disruptivas.

Las categorías descritas contribuyen a argumentar que el *bienestar* es un valor alrededor del cual se justifican acciones morales. Se desaprueban acciones que están en contra del bienestar y cuando llegan a aprobarse técnicas disciplinarias que incluyan el contacto físico, estas intervenciones no deben ser fuertes y deben cuidar no causar daño.

Conclusiones

Niñas y niños de entre 10 y 11 años de edad opinan que el diálogo es una vía legítima para sancionar y le atribuyen mayor grado de efectividad que

a los golpes; cuestionan las prácticas disciplinarias; argumentan con base en criterios de bienestar y de contexto, y observan a la sanción con una doble función: correctiva y preventiva. Además, en situaciones de conflicto con los padres como en la sanción de las transgresiones, evalúan el razonamiento, la argumentación o tranquilizar a sus padres, como métodos más positivos y efectivos, y a formas coercitivas de control verbal o cualquier tipo de castigo más inefectivo, similar a lo reportado por Sorbring (2005). La utilización de los golpes por parte de los adultos para corregir, aunque haya una justificación, no es aprobada por los participantes y cuando se aprueba, es cuidando no lastimar.

Al analizar cómo y cuándo sucede la disciplina parental, se debe observar el contexto que involucra al niño, a los padres, a las características familiares y la situación de transgresión o problema de conducta misma. Para ver el estatus de la disciplina y cómo ocurre, es necesaria una adecuada caracterización del contexto (Socolar, 1997).

Los participantes de esta investigación conocen la estructura de las reglas e identifican la transgresión, en qué contexto se cometió, el grado de participación intencional del transgresor, el dominio social que enmarca la regla y la transgresión (véanse los resultados de los mismos participantes para otra historia en Plascencia y Romo, 2009). El estilo parental autoritativo posibilita un ambiente de diálogo en el que se coordinan los entendimientos del niño y del adulto sobre la regla: se valora el grado y tipo de transgresión y la sanción más justa, en caso de ser necesaria.

Una característica del constructivismo, asumido en este artículo, es la participación activa del niño mediante una exploración y cuestionamiento de su mundo circundante, a la vez que elabora sus marcos de referencia de conocimiento a partir de las relaciones que establece con sus coetáneos históricos, adultos y otros niños, desde una cultura y un medio ambiente, y a través del desarrollo de sus propios medios de conocimiento. Estos aspectos, asumidos en un sistema disciplinario, contribuyen a la comprensión del sujeto en el contexto y cómo los adultos pueden mediar a través de la disciplina en la construcción del conocimiento social.

Las historias facilitan la evaluación del razonamiento, y las preguntas ¿qué opinas? y ¿por qué? son complementarias y permiten indagar sobre los criterios de valoración y las categorías de justificación. A través de situaciones cotidianas, expresadas en una historia, se puede promover el razonamiento infantil y recuperar su percepción de la realidad social y de

qué forma las decisiones adultas afectan la interacción. También permite observar cómo los niños atribuyen al diálogo formativo, desde su sistema personal, mayor nivel de efectividad y pertinencia que a otros tipos de disciplina como golpear.

Ligado a estos aportes, también se evidencia la necesidad de hacer partícipes a los niños y niñas de la elaboración, ejecución y evaluación de reglas que les incumben, así como escuchar su percepción y las justificaciones ligadas con su forma de comprender los sistemas legislativos y judiciales.

La mayor parte de la literatura comentada en este artículo son evaluaciones de las percepciones o actuaciones adultas sobre técnicas disciplinarias, o sus correlaciones con ciertas conductas de los niños y niñas, pero son pocas las investigaciones que rescatan la voz infantil, su razonamiento respecto de las técnicas disciplinarias. Por tanto, esta investigación contribuye a generar, desde un enfoque centrado en los niños, más conocimiento al respecto.

La literatura ha reportado los beneficios en el desarrollo infantil que tienen las técnicas disciplinarias inductivas y cómo contribuyen los estilos autoritativos para prevenir o corregir conductas inadaptadas. Pero otra contribución de este artículo es evidenciar cómo los niños ven, desde su perspectiva y con base en la información que provee la historia y su experiencia, la forma en la que se ejecutan las sanciones ante transgresiones morales y sus propuestas al respecto.

Limitaciones de esta investigación

La historia sólo expone la situación de un niño y no de una niña, y los sancionadores son “padres” en plural, y hay diferencias en las evaluaciones dependiendo del evaluador, del tipo de transgresión y del sexo de los transgresores y de los sancionadores (Horton *et al.*, 2001; Sorbring, Rödhölm-Funnemark, y Palmérus, 2003). Aunque los niños y niñas distinguen acciones morales correctas de las incorrectas, estas evaluaciones se ven influidas por el grado de exposición previa a la violencia (Ardila-Rey, Killen y Brenick, 2008), la cual no fue evaluada. No obstante que la situación hipotética represente algún elemento de la vida cotidiana de los participantes, conviene dialogar con ellos y evaluar su razonamiento sobre asuntos reales, sobre sus experiencias en las prácticas disciplinarias vividas, pues la orien-

tación moral se ve influida por las experiencias reales y desde ahí se pueden apoyar para tomar decisiones morales (Haviv y Leman, 2002). Además, la experiencia que los participantes han llevado en formación de valores (al menos cuatro años) puede tener influencia en el razonamiento, principalmente en los criterios de valoración. Lo que salva la situación anterior es que las categorías de justificación dan un marco para interpretar esos criterios.

Esta historia era la última en la entrevista y se ha reportado que el tiempo de presentación de las historias puede tener influencia sobre las respuestas de los sujetos (Helwig, Hildebrandt y Turiel, 1995:1691). Este elemento no se investigó.

Otra limitación es que la historia no establece qué significa el hecho de “molestar” –si “decir cosas/insultar o golpear”– por lo que puede tratarse de una transgresión del orden físico o psicológico, y el daño físico y el psicológico generan razonamientos diferentes (Helwig *et. al.*, 1995). Aparte de esta precaución, desde edad preescolar se evalúan de diferente manera las situaciones de transgresión moral dependiendo del contexto de las historias dilemáticas. Por ejemplo, los preescolares creen que es menos merecido un castigo cuando hubo una provocación (y por eso transgredió) respecto a cuando no la hubo (Smetana *et al.*, 1999). La categoría de *Acusación de la víctima* expresa el fenómeno en el que bajo la suposición de que el hermano ofendido provocó la transgresión, se justifica haberlo molestado.

Una forma alterna de evaluar es someter a los niños a un análisis sobre los posibles tipos y modos de administración de disciplina que pueden implementarse ante transgresiones morales como las aquí descritas y no sólo pedir razonamientos sobre sanciones ya aplicadas. Se recomienda incluir preguntas que contribuyan a establecer las percepciones sobre las formas de disciplina utilizadas y a usarse según el género para ver si, en ese caso, hay diferencias en la aplicación de sanciones, además de retomar las limitaciones de esta investigación para fortalecer estudios posteriores.

Notas

¹ En este trabajo se tratarán como sinónimos: castigo físico, castigo corporal, golpear y pegar.

² La “acusación” es la identificación y crítica de que se ha cometido una transgresión (Plascencia, 2007; Plascencia y Romo, 2009).

Referencias

- Aguilera, Ma. Antonieta; Muñoz, Gustavo y Orozco, Adriana (2007). *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México*, México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Ardila-Rey, Alicia; Killen, Melanie y Brenick, Alaina (2008). "Moral reasoning in violent context: Displaced and non-displaced Colombian children's evaluation of moral transgressions, retaliation, and reconciliation", *Social Development* (Inglaterra), vol. 8, núm. 1, pp. 181-209, disponible en <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00483.x>
- Aucoin, Katherine; Frick, Paul y Bodin, Doug (2006). "Corporal punishment and child adjustment", *Journal of Applied Developmental Psychology* (Estados Unidos), vol. 27, núm. 6, noviembre-diciembre, pp. 527-541.
- Barkin, Shari; Scheindlin, Benjamin; Ip, Edward; Richardson, Irma y Finch, Stacia (2007). "Determinants of practical discipline practices: A National Sample from Primary Care Practices", *Clinical Pediatrics* (Estados Unidos), vol. 46, núm. 1, enero, pp. 64-69.
- Barnett, Mark; Quackenbush, Steven y Sinisi, Christina (1996). "Factors affecting children's, adolescents', and young adults' perceptions of parental discipline", *The Journal of Genetic Psychology* (Estados Unidos), vol. 157, núm. 4, diciembre, pp. 411-424.
- Baumrind, Diana (1997). "The discipline encounter. Contemporary Issues", *Aggression and Violent Behavior* (Estados Unidos), vol. 2, núm. 4, otoño, pp. 321-335.
- Bergin, Christi y Bergin, David (1999). "Classroom discipline that promotes self-control", *Journal of Applied Developmental Psychology* (Estados Unidos), vol. 20, núm. 2, junio, pp. 189-206.
- Catron, Thomas y Masters, John (1993). "Mothers' and children's conceptualizations of corporal punishment", *Child Development* (Estados Unidos), vol. 64, núm. 6, diciembre, pp. 1815-1828.
- Chen, Xinyin; Dong, Qi y Zhou, Hong (1997). "Authoritative and authoritarian parenting practices and social and school performance in Chinese children", *International Journal of Behavioral Development* (Inglaterra), vol. 21, núm. 4, noviembre, pp. 855-873.
- Covell, Katherine; Grusec, Joan y King, Gillian (1995). "The intergenerational transmission of maternal discipline and standards for behavior", *Social Development* (Inglaterra), vol. 4, núm. 1, marzo, pp. 32-43.
- Darling, Nancy; Cumsille, Patricio y Martínez, Loreto (2008). "Individual differences in adolescents' beliefs about the legitimacy of parental authority and their own obligation to obey: A longitudinal investigation", *Child Development* (Estados Unidos), vol. 79, núm. 4, julio-agosto, pp. 1103-1118.
- Durrant, J. E.; Ensom, Ron y Coalition of Physical Punishment of Children and Youth (2006). "Physical Punishment and Children's Health", *The Newsletter of Infant Mental Health Promotion*, vol. 45, primavera, pp. 1-5.
- Fierro Evans, María Cecilia (2005). "El problema de la indisciplina desde la perspectiva de la gestión directiva en escuelas públicas de nivel básico", *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (México), vol. 10, núm. 27, octubre-diciembre, pp. 1133-1148.

- Gershoff, Elizabeth Thompson (2002). "Corporal punishment by parents and associated child behaviors and experiences: A Meta-Analytic and theoretical review", *Psychological Bulletin* (Estados Unidos), vol. 128, núm. 4, julio, pp. 539-579.
- Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children (2007). "Ending legalised violence against children. Global Report 2007", Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children, disponible en: www.endcorporalpunishment.org (consultado el 16 de septiembre de 2008).
- Goodman, Joan (2006). "School discipline in moral disarray", *Journal of Moral Education* (Inglaterra), vol. 35 núm. 2, junio, pp. 213-230.
- Haviv, Shira y Leman, Patrick (2002). "Moral decision making in real life: factors affecting moral orientation and behaviour justification", *Journal of Moral Education* (Inglaterra), vol. 31, núm. 2, junio, pp. 121-140.
- Helwig, Charles; Hildebrandt, Carolyn y Turiel, Elliot (1995). "Children's judgments about psychological harm in social context", *Child Development* (Estados Unidos), vol. 66, núm. 6, diciembre, pp. 1680-1693.
- Horton, Nicole; Ray, Glen y Cohen, Robert (2001). "Children's evaluations of inductive discipline as a function of transgression type and induction orientation", *Child Study Journal* (Estados Unidos), vol. 31, núm. 2, junio, pp. 71-93.
- Krevans, Julia y Gibbs, John (1996). "Parents' use of inductive discipline: Relations to children's empathy and prosocial behaviour", *Child Development* (Estados Unidos), vol. 67, núm. 6, diciembre, pp. 3263-3277.
- Lau, Anna; Litrownik, Alan; Newton, Rae; Black, Maureen y Everson, Mark (2006). "Factors affecting the link between physical discipline and child externalizing problems in black and white families", *Journal of Community Psychology*, vol. 34, núm. 1, enero, pp. 89-103.
- Leman, Patrick (2005). "Authority and moral reasons: Parenting style and children's perceptions of adult rule justifications", *International Journal of Behavioral Development* (Inglaterra), vol. 29, núm. 4, julio, pp. 265-270.
- López Stewart, Carmen; George Lara, Miriam; Herrera Amighetti, Luis Diego; Wissow, Lawrence; Gutiérrez, María Isabel; Levav, Itzhak y Maddaleno, Matilde (2000). "Parenting and physical punishment: primary care in Latin America", *Revista Panamericana de Salud Pública* (Estados Unidos), vol. 8, núm. 4, octubre, pp. 257-267.
- Lopez, Nestor; Schneider, H. G. y Dula, Christopher Stephen (2002). "Parent Discipline Scale: Choice as a function of transgression type", *North American Journal of Psychology* (Estados Unidos), vol. 4, núm. 2, pp. 381-394.
- Maxwell, Jennifer (1989). "Mediation in the schools: self-regulation, self-esteem, and self discipline", *Conflict Resolution Quarterly* (Estados Unidos), vol. 7, núm. 2, invierno, pp. 149-155.
- Milnitsky-Sapiro, Clary; Turiel, Elliot y Nucci, Larry (2006). "Brazilian adolescents' conceptions of autonomy and parental authority", *Cognitive Development* (Estados Unidos), vol. 21, núm. 3, julio-septiembre, pp. 317-331.
- Mulvaney, Matthew y Mebert, Carolyn (2007). "Parental corporal punishment predicts behaviour problems in early childhood", *Journal of Family Psychology* (Estados Unidos), vol. 21, núm. 3, septiembre, pp. 389-397.

- Palmérus, Kerstin y Jutengren, Göran (2004). "Swedish parents' self reported use of discipline in response to continued misconduct by their pre-school children", *Infant and Child Development* (Inglaterra), vol. 13, núm. 1, noviembre, pp. 79-90.
- Plascencia, Martín (2007). *Desarrollo sociomoral y del autoconcepto en infantes. El cuento como una referencia contextual para su estimulación*, tesis de maestría, México: Universidad Autónoma de Aguascalientes (inédita).
- Plascencia, Martín y Romo, José Matías (2009). "Categorías de análisis para el razonamiento sociomoral en niños de 10 a 11 años de edad. Una aproximación", *Investigación y Ciencia de la Universidad Autónoma de Aguascalientes* (México), núm. 43, enero-abril, pp. 38-45.
- Posada, Roberto y Wainryb, Cecilia (2008). "Moral development in a violent society: Colombian children's judgments in the context of survival and revenge", *Child Development* (Estados Unidos), vol. 79, núm. 4, julio-agosto, pp. 882-898.
- Sauceda, Juan Manuel; Olivo, Nancy; Gutiérrez, Jesús y Maldonado-Durán, J. Martín (2006). "El castigo físico en la crianza de los hijos. Un estudio comparativo", *Boletín Médico del Hospital Infantil de México* (México), vol. 63, núm. 6, noviembre-diciembre, pp. 382-388.
- Sheehan, Michael y Watson, Malcolm (2008). "Reciprocal influences between maternal discipline techniques and aggression in children and adolescents", *Aggressive Behavior* (Estados Unidos), vol. 34, núm. 3, mayo-junio, pp. 245-255.
- Smetana, Judith; Daddis, Christopher; Toth, Sheree; Cicchetti, Dante; Bruce, Jacqueline y Kane, Peter (1999). "Effects of provocation on maltreated and nonmaltreated preschoolers' understanding of moral transgressions", *Social Development* (Inglaterra), vol. 8, núm. 3, noviembre, pp. 335-348.
- Socular, Rebecca (1997). "A classification scheme for discipline: type, mode of administration, context", *Aggression and Violent Behavior* (Estados Unidos), vol. 2, núm. 4, otoño, pp. 355-364.
- Socular, Rebecca; Savage, Eric y Evans, Hughes (2007). "A longitudinal study of parental discipline of young children", *Southern Medical Journal* (Estados Unidos), vol. 100, núm. 5, mayo, pp. 472-477.
- Sorbring, Emma (2005). "Girls' and boys' views of conflicts with parents", Suecia: Department of Psychology- Göteborg University.
- Sorbring, Emma; Rödhholm-Funnemark, Margaretha y Palmérus, Kerstin (2003). "Boys and girls' perceptions of parental discipline in transgressions situations", *Infant and Child Development* (Estados Unidos), vol. 12, núm. 1, mayo, pp. 53-69.
- Straus, Murray (1994). "Ten myths that perpetuate corporal punishment", en *Beating the devil out of them: Corporal punishment in American families*, San Francisco, California: Jossey-Bass/Lexington, pp. 149-167.
- Straus, Murray; Sugarman, David y Giles-Sims, Jean (1997). "Spanking by parents and subsequent antisocial behavior of children", *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine* (Estados Unidos), núm. 151, agosto, pp. 761-767.

- Towe-Goodman, Nissa y Teti, Douglas (2008). "Power assertive discipline, maternal emotional involvement, and child adjustment", *Journal of Family Psychology* (Estados Unidos), vol.22, núm. 4, agosto, pp. 648-651.
- Turiel, Elliot (2008). "Thought about actions in social domains: Morality, social conventions, and social interactions", *Cognitive Development* (Estados Unidos), vol. 23, núm. 1, enero, pp. 136-154.
- UNICEF (2007). *Protección contra el maltrato, la explotación y la violencia. Disciplina infantil*, consultado el 9 de octubre de 2008 en: http://www.unicef.org/spanish/progressforchildren/2007n6/index_41849.htm
- Wells, Karen (1997). "The death of discipline: is the requiem premature?", *Aggression and Violent Behavior* (Estados Unidos), vol. 2, núm. 4, otoño, pp. 337-341.
- Wissow, Lawrence (2002). "Child discipline in the first three years of life", en N. Halfon, K. T. McLearn y M. A. Schuster (eds.), *Child rearing in America: Challenges facing parents with young*, Nueva York: Cambridge University Press, pp. 146-177.
- Yau, Jenny; Smetana, Judith y Metzger, Aaron (2008). "Young Chinese children's authority concepts", *Social Development*, vol. 18, núm. 1, pp. 210-229, disponible en: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00463.x> (consultado el 19 de noviembre de 2008).

Artículo recibido: 5 de enero de 2009

Dictaminado: 11 de marzo de 2009

Segunda versión: 23 de marzo de 2009

Aceptado: 30 de marzo de 2009