

RELACIÓN ENTRE FUNCIONAMIENTO FAMILIAR, EMOCIONES MORALES Y VIOLENCIA ENTRE ESTUDIANTES DE PRIMARIA

ÁNGEL ALBERTO VALDÉS CUERVO / ERNESTO ALONSO CARLOS MARTÍNEZ /

JESÚS TÁNORI QUINTANA / ESTHELA JACQUELINE MADRID LÓPEZ

Resumen:

Este estudio indaga sobre la sustentabilidad empírica de un modelo teórico cuyo propósito es establecer relaciones entre conflicto parental, crianza positiva, disciplina restaurativa, apoyo familiar, emociones morales (empatía y vergüenza) y la frecuencia de agresiones entre estudiantes. Participaron en la investigación 664 alumnos de primaria. Los resultados del análisis estructural evidencian un buen ajuste del modelo, que explicó 52% de la varianza en la frecuencia de agresiones de estudiantes a pares ($\chi^2 = 7.38$, $p = .117$; $CMIN = 1.84$; $SRMR = .019$; $AGFI = .96$; $CFI = .99$; $RMSEA = .05$ IC [.038, .072]). Se concluye que las características del funcionamiento familiar afectan el desarrollo de emociones morales, tales como la empatía y la vergüenza, las cuales se asocian con una menor frecuencia de agresión entre estudiantes.

Abstract:

This study researches the empirical sustainability of a theoretical model whose purpose is to establish relations among parental conflict, positive child-raising, restorative discipline, family support, moral emotions (empathy and shame), and the frequency of aggressions among students. Participating in the study were 664 elementary school students. The results of the structural analysis reveal good adjustment of the model, which explained the 52% variance in the frequency of student aggression toward peers ($\chi^2 = 7.38$, $p = .117$; $CMIN = 1.84$; $SRMR = .019$; $AGFI = .96$; $CFI = .99$; $RMSEA = .05$ IC [.038, .072]). The conclusion is that the characteristics of family functioning affect the development of moral emotions, such as empathy and shame, which are associated with a lower frequency of aggression among students.

Palabras clave: bullying, familia, emociones, educación básica, México.

Keywords: bullying, familia, emociones, educación básica, México.

Ángel Alberto Valdés Cuervo, Jesús Tánori Quintana y Esthela Jacqueline Madrid López: profesores del Instituto Tecnológico de Sonora, Departamento de Educación. Calle 5 de febrero 818 Sur, Ciudad Obregón, Sonora, México. CE: angel.valdes@itson.edu.mx / jesus.tanori@itson.edu.mx / esthelajacqueline.madridlopez@gmail.com

Ernesto Alonso Carlos Martínez: profesor del Instituto Tecnológico Superior de Cajeme, Sonora, México. CE: profesorinvestigador@gmail.com

Introducción

La violencia entre estudiantes se asocia a un clima escolar negativo que obstaculiza el aprendizaje y afecta el propósito de las instituciones educativas de formar individuos que convivan de forma pacífica y respetuosa dentro del marco de sociedades democráticas (Magendzo y Toledo, 2013; Ortega, 2010). Existe evidencia donde se demuestra que en la violencia escolar se involucran como agresores, víctimas y/o observadores un grupo importante de estudiantes de educación básica en México (Castillo y Pacheco, 2008; INEE, 2007; Valdés y Carlos, 2014).

En forma particular la existencia de agresiones entre estudiantes ocasiona consecuencias negativas tanto para las víctimas como los agresores; entre las primeras se constatan dificultades académicas, menor bienestar psicológico, problemas socioemocionales e incluso intentos de suicidio (Brockenbrough, Cornell y Loper, 2002; Holt, Finkelhort y Kantor, 2007; McDougall y Vaillancourt, 2015). Por su parte, en los agresores se reporta un bajo desempeño académico, pobre compromiso con la escuela y dificultades en la adaptación social que perduran, en muchos casos, hasta la adolescencia y la vida adulta y que se manifiestan en mayor frecuencia de problemáticas tales como abuso de sustancias, dificultades en las relaciones interpersonales y conductas antisociales (Bender y Losel, 2011; Kim, Catalano, Haggerty y Abbott, 2011; Olweus, 2011).

La violencia entre estudiantes es un problema complejo que, para su comprensión, debe ser abordado desde una perspectiva ecológica y sistémica en la que se considere la agresión entre pares como resultado de la interrelación de características de los propios estudiantes y de los contextos escolares, familiares y comunitarios en los que se desenvuelven (Álvarez-García, García y Núñez, 2015; Sung y Epegale, 2012; Swearer y Hymel, 2015). Asumiendo estos enfoques como marco de referencia, el presente estudio analizó la relación de características del funcionamiento familiar con el desarrollo de las emociones morales de empatía y vergüenza así como sus efectos en la frecuencia de conductas de agresión hacia los pares en estudiantes de educación primaria.

El presente estudio indagó sobre los efectos del conflicto parental, la crianza positiva, la disciplina restaurativa y el apoyo familiar en el desarrollo de emociones morales y la relación de estas últimas con las conductas de agresión a pares en estudiantes de primaria. Cabe resaltar que, aunque existe importante evidencia acerca de la relación de las emociones morales

con la conducta agresiva (Arsenio y Ramos-Marcuse, 2014; Eisenberg, Spinrad y Morris, 2014), el estudio de los efectos de las interacciones familiares en el desarrollo moral no recibe igual atención por parte de los investigadores. Esta situación es aún más notoria en México, donde no se identificaron estudios acerca de las relaciones familia-emociones morales-violencia entre estudiantes en los estados de conocimiento de la investigación de la temática durante el periodo de tiempo comprendido entre 2002-2011 (Carrillo, Prieto y Jiménez, 2013).

En el seno familiar, escenario de socialización primario, se forman vínculos afectivos profundos que favorecen la interiorización tanto de las normas sociales como de los juicios y emociones morales que forman parte de la identidad de los niños y que, por lo tanto, influyen en las relaciones que establecen dentro de otros contextos socializadores, como el escolar (Berger y Luckmann, 2008). Los efectos de la familia en el desarrollo de emociones morales y comportamientos agresivos en los hijos se comprenden tanto a partir de las posturas sistémicas que sostienen que los subsistemas familiares se afectan recíprocamente (Cross y Barnes, 2014; White, Klein y Martin, 2015), del modelo ecológico que postula los efectos entre diferentes sistemas sociales (Sung y Espegale, 2012; Swearer y Hymel, 2015), como de la teoría del aprendizaje social, donde se refiere que mediante la exposición directa e indirecta a experiencias derivadas de la conducta de los padres, los niños desarrollan –a través de procesos de imitación y reforzamiento– patrones de respuestas emocionales y conductuales (Bandura, 1977; Gardner, Burton y Klimes, 2006).

El conflicto parental daña la identidad y seguridad familiar de los hijos, en particular cuando es frecuente, su manejo es hostil y se relaciona o involucra a los menores (Cummings, Goeke-Morey y Papp, 2004; Webster-Stratton y Hammond, 1999). Los efectos negativos de este tipo de conflicto en el desarrollo de los hijos se asocian con que los padres, envueltos en esta relación, muestran menor disponibilidad emocional (Krishnakuman y Buehler, 2000; Sturge-Apple, Davies y Cummings, 2006), una comunicación ineficiente con los hijos (Dishion, Nelson y Bullock, 2004; Martínez, Murgui, Musitu y Amador, 2009; Suzet, Muthama y Dieter, 2013) y estrategias de disciplina inconsistentes que oscilan entre el autoritarismo y la permisividad (Azan y Hanif, 2011; Buehler, Lange y Franck, 2007; Kitzmann, Gaylord, Holt y Kenny, 2003; McCoy, George, Cummings y Davies, 2013).

La crianza positiva comprende acciones de los padres que favorecen el desarrollo cognitivo y socioemocional de sus hijos. Estas prácticas se dirigen a establecer una relación cercana con los niños y/o adolescentes involucrándose en sus deberes y juegos, comunicándose de forma abierta y respetuosa con ellos y supervisando de forma adecuada sus actividades y relaciones (Fosco, Frank y Dishion, 2012; Stormshak, Bierman, McMahon y Lengua, 2000). Aunque no se identificaron reportes de estudios previos sobre la relación de la crianza positiva con la disciplina restaurativa, se supone que la misma es favorecida por su relación con la presencia de un estilo inductivo de autoridad, el cual es sustento de este tipo de disciplina (Ahmed y Braithwaite, 2006; Krevans y Gibbs, 1996).

Las prácticas de disciplina son conductas intencionales de los padres enfocadas en lograr que los hijos desarrollen e interioricen el valor de ciertas pautas sociales (Moses, Pihet y Favez, 2014; Padilla-Walker, Christensen y Day, 2011). La disciplina restaurativa, concepto derivado de la teoría de la justicia restaurativa, implica acciones de los padres enfocadas en tres elementos esenciales: *a) reconocimiento*, discutir con los hijos las consecuencias de su conducta agresiva para los otros y procurar que asuman lo erróneo de la misma; *b) reparación*, acciones destinadas a disculparse y resarcir el daño causado a la víctima; y *c) no estigmatización*, implica no etiquetar a los hijos de forma negativa y enfatizar sus posibilidades para relacionarse de manera respetuosa con los pares (Ahmed y Braithwaite, 2006; Ttofi y Farrington, 2008).

La disciplina restaurativa, que es sustentada en el razonamiento y respeto, favorece que los hijos se sientan apoyados por sus familias (Harris, 2001; Matejevic, Todorovic y Dragana, 2013). El soporte social de los padres comprende información, ayudas tangibles o acciones que son percibidas como beneficiosas por los hijos (Gottlieb, 1983). Este apoyo puede ser de tipo *emocional*—preocupación, empatía y expresiones de cariño— y/o *instrumental*—dedicarles tiempo, proveerles de los recursos materiales necesarios y apoyarlos con sus problemas— (Tardy, 1985; Yu, Lee y Woo, 2004).

El apoyo social resulta beneficioso para el desarrollo socioemocional de los niños, estén o no bajo situaciones de estrés; en el caso de quienes enfrentan tensiones particulares actúa como un factor de protección contra los efectos negativos de las mismas (Armstrong, Birnie-Lefcovitch y Ungar, 2005), ya que fortalece el sentido de pertenencia de los hijos a la familia, incrementa su percepción de autoeficacia para manejar de forma adecuada

las relaciones sociales y mejora su bienestar psicológico (Kilpatric, Kerres, Jenkins y Westermann, 2012; Thompson, 2015).

Aunque no es un tema ampliamente indagado en la literatura, la evidencia existente sugiere que la percepción de falta de apoyo familiar dificulta en los niños el reconocimiento e interiorización de emociones morales que se asocian con conductas prosociales (Dunn, 2014; Fosco *et al.*, 2012; Shelton, Harold, Goeke-Morey y Cummings, 2006) y en particular con relaciones de respeto con sus pares (Dunsmore, Noguchi, Garner, Casey y Bhullar, 2008).

Las emociones morales están vinculadas con el bienestar personal y con el de las otras personas (Hair, 2003); se forman durante el proceso de socialización en el cual los niños son asistidos por los adultos en la adquisición de valores y conductas de sus grupos sociales de pertenencia (Grusec, Chaparro, Johnston y Sherman, 2014). Existe evidencia que sugiere que la conducta moral reside en la capacidad de experimentar emociones morales (Greene *et al.*, 2001; Nelissen, Breugelmans y Zaalenberg, 2013).

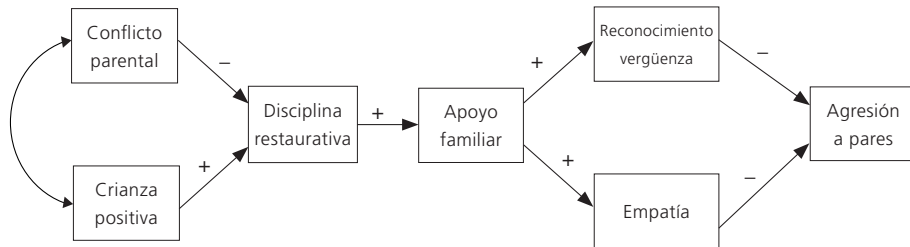
La empatía, una de las emociones morales considerada en el estudio, involucra una respuesta afectiva que es parecida a lo que otra persona siente o se espera que experimente en un contexto específico (Einseberg, Eggum y Giunta, 2010). Esta emoción se basa en la aprehensión y comprensión de los estados afectivos de las otras personas (Arsenio, 2014; Tangney, Stuewig y Mashek, 2007). Se ha constatado que la carencia de respuestas empáticas en los niños se relaciona con una mayor frecuencia de conductas agresivas hacia sus pares (Joliffe y Farrington, 2006; Perren, Gutzwiller-Helfenfinger, Malti y Hymel, 2012; Stavrinides, Georgiou y Theofanous, 2010).

La vergüenza, la otra emoción moral que se indagó en el estudio, comprende vivencias de desagrado consigo mismo que surgen por la exposición a la crítica de otras personas cuando se realizan conductas que transgreden estándares morales y/o causan daños a otros individuos (Nelissen *et al.*, 2013; Tracy y Robins, 2006). Si bien es pertinente reconocer que existe controversia con respecto a si la vergüenza se relaciona de forma negativa (Guilligan, 2001; Tangney y Dearing, 2002) o positiva con la conducta moral (Harris, 2003; Thomason, 2015), en el estudio se asume que la vergüenza se relaciona con una menor frecuencia de conductas agresivas en los niños cuando involucra reconocer e intentar reparar el daño ocasionado a otros pares para recuperar el valor de su imagen ante sí mismo (Ahmed y Braithwaite, 2004; Pontzer, 2010; Ttofi y Farrington, 2008).

La presente investigación se propuso validar la sustentabilidad empírica de un modelo teórico donde se establecen relaciones directas e indirectas entre variables familiares, emociones morales y conductas agresivas hacia pares en estudiantes de primarias públicas de un estado del noroeste de México (figura 1).

FIGURA 1

Modelo teórico de la relación entre conflicto parental, crianza positiva, disciplina restaurativa, reconocimiento de la vergüenza, empatía y agresiones a pares



Método

Participantes

Se seleccionó de forma no probabilística una muestra de 664 estudiantes adscritos a 12 primarias públicas urbanas ubicadas en las distintas zonas escolares de una ciudad del noroeste de México. Del total de los participantes, distribuidos proporcionalmente en los grados cuarto, quinto y sexto, 386 (58.1%) fueron niñas (M edad=10.42, DE =1.31 años) y 278 (41.9%) niños (M edad=10.52, DE =1.12 años).

Instrumentos

Conflicto parental. Se utilizó la subescala del instrumento desarrollado por Grynych, Seid y Fincham (1992), que mide la percepción de los niños acerca de aspectos relativos a la frecuencia e intensidad del conflicto entre los padres (ejemplo: frecuentemente veo a mis padres discutiendo o mis padres se enojan mucho cuando discuten). Los ítems se contestaron mediante una escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta 0 (nunca), 1 (casi nunca), 2 (a veces), 3 (casi siempre) y 4 (siempre).

La estructura interna de la escala de tipo unidimensional se constató mediante un análisis factorial confirmatorio con el método de estimación

de máxima verosimilitud ($\chi^2= 16.14$, $p= .006$; $CMIN= 1.93$; $CFI= .98$; $GFI= .99$; $RMSEA= .05$). La consistencia interna de los puntajes medida con el alfa de Cronbach fue de .81.

Crianza positiva. Desarrollado expofeso para el estudio con base en la propuestas de Dishion *et al.* (2004) y Fosco *et al.* (2012), se integró por 12 ítems que miden: *involucramiento* (cuatro ítems, $\alpha= .85$), frecuencia con que los padres comparten actividades con los hijos (por ejemplo: hablas o juegas con tus padres); *comunicación* (cuatro ítems, $\alpha= .82$), fluidez, respeto y entendimiento en la relación de los padres con los hijos (converso con mis padres acerca de mis problemas) y *supervisión* (cuatro ítems, $\alpha= .87$), monitoreo por parte de los padres de las actividades y relaciones de los hijos (ejemplo: mis padres conocen a las familias de mis amigos).

El instrumento se contestó mediante una escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta 0 (nunca), 1 (casi nunca), 2 (a veces), 3 (casi siempre) y 4 (siempre). Los resultados del análisis factorial confirmatorio muestran índices de ajuste aceptables para un modelo de medición de tres dimensiones ($\chi^2= 1.90$, $p= .025$; $\chi^2/gl= 1.90$; $GFI= .98$; $CFI= .99$; $RMSEA= .04$).

Disciplina restaurativa. Se utilizó la adaptación de la escala de Ahmed y Braithwaite (2006), realizada por Valdés y Carlos (2015), en la cual se mide, desde la percepción de los estudiantes, la presencia de prácticas de disciplina restaurativas en los padres. La escala mide tres dimensiones: *reconocimiento del error* (cuatro ítems, $\alpha= .79$), evalúa prácticas de los padres dirigidas a que los hijos asuman la responsabilidad por su conducta agresiva (ejemplo: tus padres procuran que comprendas el daño que le ocasiona a tu compañero tu comportamiento agresivo); *reparación del daño* (cuatro ítems, $\alpha= .83$), acciones de los padres dirigidas a que los hijos reparen el daño que ocasionaron con agresión (ejemplo: tus padres procuran que te disculpes con quien fue víctima de tu comportamiento agresivo) y *no estigmatización* (cuatro ítems, $\alpha= .81$), comunicaciones que transmiten al hijo una visión positiva de él como persona y de sus posibilidades de modificar su conducta (ejemplo: mis padres confían en que puedo comportarme de manera correcta).

En lo que respecta a las opciones de respuesta, se utilizó una escala tipo Likert: 0 (nunca), 1 (casi nunca), 2 (a veces), 3 (casi siempre) y 4 (siempre). Un análisis factorial confirmatorio realizado en el presente estudio demostró el ajuste del modelo de medición de tres dimensiones ($\chi^2= 52.99$, $p= .011$; $\chi^2/gl= 1.96$; $GFI=.96$; $CFI= .95$; $RMSEA= .04$).

Apoyo familiar. Se modificó la escala propuesta por Ginevra, Nota y Ferrari (2015) para utilizarla con niños de primaria. Mide: *apoyo instrumental* ($\alpha = .88$, cinco ítems), ayudas de los padres a los hijos para afrontar las tareas y problemas de su desarrollo (ejemplo: te ayudan a resolver problemas) y *apoyo emocional* ($\alpha = .86$, cuatro ítems), acciones de los padres que denotan empatía, afecto y comprensión hacia los hijos (ejemplo: se preocupan por mis problemas).

Este instrumento se contestó con una escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta: 0 (nunca), 1 (casi nunca), 2 (a veces) 3 (casi siempre) y 4 (siempre). Los resultados del análisis factorial confirmatorio sustentan el ajuste del modelo de dos dimensiones para medir este constructo ($\chi^2 = 30.93$, $p = .003$; $\chi^2/df = 2.18$; $GFI = .98$; $CFI = .99$; $RMSEA = .05$).

Manejo de la vergüenza. Se utilizó la adaptación elaborada por Valdés *et al.* (2016) de la escala (MOSS-SAST) desarrollada por Ahmed (1999). Consta de ocho escenarios que denotan agresiones hacia los pares que fueron observadas por un adulto (ejemplo: imagina que viste a un estudiante corriendo en la escuela y le pones el pie para que se caiga [imagina que un maestro observó lo que hacías sin que te percataras y te lo señala]). En cada escenario se presentan nueve opciones que constituyen distintas experiencias emocionales, cinco que indican reconocimiento ($\alpha = .88$, ejemplo: sientes que debes reparar el daño causado), presuponen la aceptación de lo erróneo e indeseable socialmente de la conducta y cuatro que se refieren a desplazamiento de la vergüenza ($\alpha = .83$, ejemplo: sientes deseo de vengarte del compañero), implican evitar lo negativa de esta experiencia mediante la atribución de la culpa a otras personas.

Se respondió mediante una escala tipo Likert con cinco opciones que van desde 0 (nunca) hasta 4 (siempre). Mediante un análisis factorial confirmatorio se validó la estructura de dos dimensiones propuestas por los autores para medir el constructo ($\chi^2 = 33.14$, $p = .095$; $\chi^2/df = 1.97$; $CFI = .95$; $RMSEA = .045$).

Empatía. Se utilizó una adaptación del cuestionario de Davis (1980) en el cual, mediante nueve ítems con una estructura unidimensional, se midieron aspectos cognitivos y afectivos de la empatía (ejemplo: puedo darme cuenta cuando los compañeros están tristes, aunque no digan nada; me siento molesto de ver a alguien tratado irrespetuosamente).

Los ítems también se respondieron mediante una escala tipo Likert con cinco opciones: 0 (nunca), 1 (casi nunca), 2 (a veces), 3 (casi siempre) y

4 (siempre). Mediante un análisis factorial confirmatorio se corroboró la estructura unidimensional de la escala ($\chi^2 = 17.75$, $p = .022$; $\chi^2/df = 2.24$; $CFI = .99$; $RMSEA = .023$). La confiabilidad de la escala medida con alfa de Cronbach fue de .82.

Agresiones hacia pares. Se utilizó el instrumento desarrollado por Valdés y Carlos (2014) para medir agresiones a pares durante el último mes, mediante nueve ítems (ejemplo: insulto a mis compañeros, amenaza a mis compañeros). Se contestó con una escala tipo Likert con opciones de respuesta: 0 (nunca), 1 (casi nunca), 2 (a veces), 3 (casi siempre) y 4 (siempre). Mediante un análisis factorial confirmatorio con el método de estimación de máxima verosimilitud se verificó la sustentabilidad empírica del modelo de medición unidimensional ($\chi^2 = 15.31$, $p = .36$; $\chi^2/df = 1.09$; $CFI = .99$; $GFI = .99$; $RMSEA = .02$). La confiabilidad medida con el alfa de Cronbach fue de .84.

Procedimiento

Se les informó a directivos y docentes de las escuelas el objetivo de la investigación y se solicitó su autorización para acceder a las aulas. Participaron estudiantes cuyos padres dieron su consentimiento informado por escrito para que formaran parte de la investigación, a quienes se les invitó a intervenir de forma voluntaria garantizándoseles la confidencialidad de los datos que brindarían. Para que las escuelas se beneficiaran del estudio se les entregó un manual donde se presentaba información acerca de la violencia escolar y de prácticas de crianza afectivas para prevenir este problema.

En primer lugar se calcularon las medias, desviaciones estándar y las correlaciones de Pearson entre todas las variables objeto de estudio con apoyo del SPSS 23. A continuación se sometió a prueba un modelo de relación entre las variables mediante el método de ecuaciones estructurales con el programa AMOS 20.

Resultados

El análisis de la matriz de correlaciones muestra que las relaciones propuestas de forma previa en el modelo teórico son significativas y presentan la dirección indicada en el mismo. Es de señalar la relación negativa que existe entre la empatía y el reconocimiento de la vergüenza con la frecuencia de agresión a pares referida por los estudiantes (cuadro 1).

CUADRO 1
*Medias, desviaciones estándar y correlaciones
entre las variables involucradas en el estudio*

VARIABLES	M	DE	1	2	3	4	5	6	7
1. Conflicto parental	1.87	.39	–						
2. Crianza positiva	2.94	.96	-.40**	–					
3. Disciplina restaurativa	2.65	.45	.29**	.46**	–				
4. Apoyo familiar	2.22	.76	.29**	.56**	.31**	–			
5. Reconocimiento de la vergüenza	2.54	.46	.09	.42**	.54**	.46**	–		
6. Empatía	2.22	.96	.49**	.28**	.13*	.56**	.12*	–	
7. Agresiones a pares	1.28	.37	.31**	-.26**	-.34**	-.40**	-.59**	-.45**	–

* $p < .05$. ** $p < .01$.

Resultados del análisis de senderos

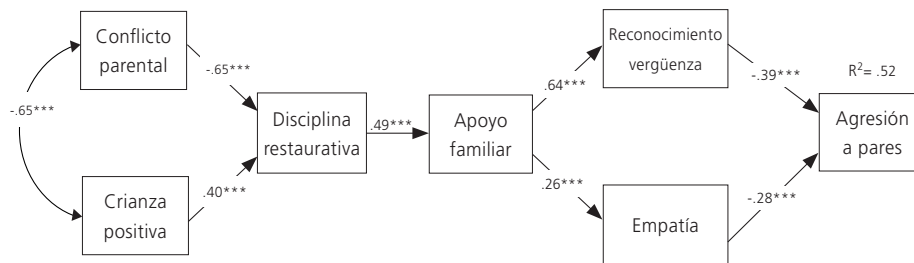
Se seleccionó el método de estimación de máxima verosimilitud, ya que el valor del coeficiente de Mardia normalizado= 4.99, indica la presencia de normalidad multivariante en los datos (Bentler, 2005). Los índices de ajuste obtenidos sugieren un ajuste del modelo adecuado del teórico propuesto acerca de las relaciones entre variables familiares, las emociones morales y la agresión a pares en estudiantes de primaria ($X^2 = 7.38$, $p = .117$; $CMIN = 1.84$; $SRMR = .019$; $AGFI = .96$; $CFI = .99$; $RMSEA = .05$ IC [.038, .072]. El valor de $R^2 = .52$, indica que el modelo explica 52% de la varianza en los puntajes de los reportes de agresiones a pares en los estudiantes.

Se apreció que el valor de la covarianza y de los coeficientes estandarizados fue significativo y presentan la dirección esperada en el modelo teórico, lo cual sugiere el valor de las relaciones directas e indirectas propuestas. Con respecto a las relaciones directas se constata que el conflicto parental ($\beta = -.65^*$) se relaciona de forma directa con menores prácticas de disciplina restaurativa, mientras que la crianza positiva ($\beta = -.40^*$) las incrementa. En

cambio, la disciplina restaurativa presenta un efecto positivo en la percepción de apoyo familiar ($\beta = .49^*$) por parte de los hijos, el cual a su vez se asocia de forma positiva con la empatía ($\beta = .26^*$) y la vergüenza ($\beta = .64^*$). Tanto el experimentar mayor empatía ($\beta = -.39^*$) como el reconocer la vergüenza ($\beta = -.39^*$) se relacionan de forma negativa con la frecuencia de reportes de agresiones a pares (figura 2).

FIGURA 2

Modelo empírico de la relación entre conflicto parental, crianza positiva, disciplina restaurativa, reconocimiento de la vergüenza, empatía y agresiones a pares



* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Discusión

Los hallazgos del estudio sugieren la importancia de integrar las perspectivas sistémicas y ecológicas en las escuelas para el análisis de los efectos del contexto familiar en la violencia entre estudiantes (Sung y Espegale, 2012; Swearer y Hymel, 2015) debido a que se constata que las variables del sistema familiar se afectan de forma directa entre ellas y presentan una relación indirecta con las conductas agresivas de los niños hacia sus pares a través de sus efectos en el desarrollo de emociones morales.

Se evidencia que el conflicto parental frecuente se relaciona de forma negativa con la presencia de prácticas disciplinarias restaurativas. Esto concuerda con las investigaciones que reportan que los conflictos paternos disminuyen los recursos parentales emocionales e instrumentales para el ejercicio de una autoridad inductiva, misma que es el sustento de la disciplina restaurativa (Buehler *et al.*, 2007; Kitzmann *et al.*, 2003; McCoy *et al.*, 2013).

Se constata que la crianza positiva, que comprende elevado involucramiento, comunicación fluida y supervisión adecuada de la conducta de los hijos, aumenta la frecuencia de prácticas de disciplina restaurativas en los padres. Existe evidencia de que este tipo de crianza genera una confianza y cercanía afectiva entre padres e hijos, que facilita el uso por parte de los padres de prácticas disciplinarias inductivas, como es el caso de la restaurativa, que se basan en el razonamiento con el hijo acerca de su conducta y el respeto hacia él persona (Ahmed y Braithwaite, 2006; Ttofi y Farrington, 2008).

Se encontró que la disciplina restaurativa se asocia a mayor percepción de apoyo familiar, lo cual concuerda con otros estudios donde se señala que los niños se sienten apoyados por los padres cuando estos utilizan prácticas disciplinarias que les permiten reconocer sus errores y repararlos, sin sentir que son desvalorizados y estigmatizados como personas (Harris, 2001; Matejevic *et al.*, 2013).

Los hallazgos muestran que la percepción de apoyo familiar influye de forma positiva en el desarrollo de la empatía y el manejo adecuado de la vergüenza en los niños, lo cual es consistente con lo referido en la literatura acerca del papel de apoyo social en el bienestar emocional y la visión positiva del mundo necesarios para el desarrollo de emociones morales (Dunsmore *et al.*, 2008; Dunn, 2014; Fosco *et al.*, 2012; Shelton *et al.*, 2006).

Por último, se encontró que la empatía y el reconocimiento de la vergüenza se relacionan en los estudiantes con menor frecuencia de agresión a pares. Estos hallazgos reafirman la importancia de las emociones morales en la regulación del comportamiento y en particular sus efectos en la disminución de los comportamientos disociales, especialmente aquellos que involucran agresiones a otros (Ahmed y Braithwaite, 2004; Harris, 2001; Joliffe y Farrington, 2006; Perren *et al.*, 2012).

Es relevante, para finalizar, mencionar que el estudio presenta limitaciones tales como el no haber evaluado la sustentabilidad empírica del modelo teórico para los estudiantes de ambos sexos, así como en aquellos con conductas agresivas de tipo proactivo y reactivo. Estas son líneas de indagación que se pueden continuar en futuras investigaciones para obtener una mayor comprensión acerca de la relación de las variables consideradas en el estudio con respecto a la problemática de la agresión entre estudiantes.

Referencias

- Ahmed, Eliza (1999). *Shame management and bullying*, tesis doctoral, Canberra, Australia: The Australian National University. Disponible en https://digitalcollections.anu.edu.au/bitstream/1885/10624/1/01Front_Ahmed.pdf
- Ahmed, Eliza y Braithwaite, Valerie (2004). "What, me ashamed? Shame management and school bullying", *Journal of Research in Crime and Delinquency*, vol. 41, núm. 3, pp. 269-294. Disponible en <http://doi.org/10.1177/0022427804266547>
- Ahmed, Eliza y Braithwaite, Valerie (2006). "Forgiveness, reconciliation, and shame: Three key variables in reducing school bullying", *Journal of Social Issues*, vol. 62, núm. 2, pp. 347-370. Disponible en <http://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2006.00454.x>
- Álvarez-García, David; García, Trinidad y Núñez, José (2015). "Predictors of school bullying perpetration in adolescence: A systematic review", *Aggression and Violent Behavior*, vol. 23, pp. 126-136. Disponible en <http://doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.007>
- Armstrong, Mary; Birnie-Lefcovitch, Shelly y Ungar, Michael (2005). "Pathways between social support, family well-being, quality of parenting, and child resilience: What we know", *Journal of Child and Family Studies*, vol. 14, núm. 2, pp. 269-281. Disponible en <http://doi.org/10.1007/s10826-005-5054-4>
- Arsenio, William (2014). "Moral emotion attributions and aggression", en Melanie Killen y Judith Smetana (coords.), *Handbook of moral development*, 2^{da} ed., Nueva York: Psychology Press, pp. 235-255.
- Arsenio, William y Ramos-Marcuse, Fatima (2014). "Children's moral emotions, narratives, and aggression: relations with maternal discipline and support", *Journal of Genetic Psychology*, vol. 175, núm. 6, pp. 528-546. Disponible en <http://doi.org/10.1080/00221325.2014.982497>
- Azan, Atifa y Hanif, Robina (2011). "Impact of parents' marital conflict on parental attachment and social competence of adolescent", *European Journal of Developmental Psychology*, vol. 8, núm. 2, pp. 157-170. Disponible en <http://doi.org/10.1080/17405620903332039>
- Bandura, Albert (1977). *Social learning theory*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bender, Doris y Losel, Friedrich (2011). "Bullying at school as a predictor of delinquency, violence and other anti-social behaviour in adulthood", *Criminal Behavior and Mental Health*, vol. 21, pp. 99-106. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1002/cbm.799>
- Bentler, Peter (2005). *EQS 6 Structural equations program manual*, Encino, CA: Multivariate Software.
- Berger, Peter y Luckmann, Thomas (2008). *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Brockenbrough, Karen; Cornell, Dewey y Loper, Ann (2002). "Aggressive attitudes among victims of violence at school", *Education & Treatment Children*, vol. 25, núm. 3, pp. 273-287.
- Buehler, Cheryl; Lange, Garret y Franck, Karen (2007). "Adolescents' cognitive and emotional responses to marital hostility", *Child Development*, vol. 78, núm. 3, pp. 775-789. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01032.x>

- Carrillo, José; Prieto María Teresa y Jiménez, José (2013). "Bullying, violencia entre pares en escuelas de México", en Alfredo Furlan y Terry Spitzer (coords.), *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011*, Ciudad de México: COMIE/ANUIES, pp. 223-260.
- Castillo, Carmen y Pacheco, Magdalena (2008). "Perfil del maltrato *bullying* entre estudiantes de secundaria en la ciudad de Mérida, Yucatán", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 13, núm. 38, pp. 825-842.
- Cross, Donna y Barnes, Amy (2014). "Using systems theory to understand and respond to family influences on children's bullying behavior: Friendly school Friendly families Program", *Theory into Practice*, vol. 53, núm. 4, pp. 293-299. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1080/00405841.2014.947223>
- Cummings, Mark; Goeke-Morey, Marcie y Papp, Lauren (2004). "Every day marital conflict and child aggression", *Journal of Abnormal Child Psychology*, vol. 32, núm. 2, pp. 191-202. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1023/B:JACP.0000019770.13216.be>
- Davis, Mark (1980). "A multidimensional approach to individual differences in empathy", *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*. Disponible en www.uv.es/friasnav/Davis_1980.pdf
- Dishion, Thomas; Nelson, Sarah y Bullock, Marie (2004). "Premature adolescent autonomy: Parent disengagement and deviant peer process in the amplification of problem behavior", *Journal of Adolescence*, vol. 27, núm. 5, pp. 515-530. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2004.06.005>
- Dunn, Judy (2014). "Moral development in early childhood and social interaction in the family", en Melanie Killen y Judith Smetana (coords.), *Handbook of moral development* 2^{da} ed., Nueva York: Psychology Press, pp. 135-160.
- Dunsmore, Julie; Noguchi, Ryoichi; Garner, Pamela; Casey Elizabeth y Bhullar, Naureen (2008). "Gender-specific linkages of affective social competence with peer relations in preschool children", *Early Education and Development*, vol. 19, núm. 2, pp. 211-237. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1080/10409280801963897>
- Eisenberg, Nancy; Eggum, Natalie y Giunta, Laura (2010). "Empathy-related responding: Associations with prosocial behavior, aggression, and intergroup relations", *Social Issues and Policy Review*, vol. 4, núm. 1, pp. 143-180. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1111/j.1751-2409.2010.01020.x>
- Eisenberg, Nancy; Spinrad, Tracy y Morris, Amanda (2014). "Empathy-related responding in children", en Melanie Killen y Judith Smetana (coords.), *Handbook of moral development*, 2^{da} ed., Nueva York: Psychology Press, pp. 184-207.
- Fosco, Gregory; Frank, Jennifer y Dishion, Thomas (2012). "Coercion and contagion in family and school environments", en Shane Jimerson; Amanda Nickerson; Matthew Mayer y Michael Furlong (coords.), *Handbook of school violence and school safety*, Nueva York: Routledge, pp. 69-80.
- Gardner, Frances; Burton, Jennifer y Klimes, Ivana (2006). "Randomized controlled trial of a parenting intervention in the voluntary sector for reducing child conduct problems: Outcomes and mechanisms of change", *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 47, núm. 11, pp. 1123-1132. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-7610.2006.01668.x>

- Ginevra, Maria; Nota, Laura y Ferrari, Lea (2015). "Parental support in adolescents' career development: parents' and children's perceptions", *The Career Development Quarterly*, vol. 63, pp. 2-15. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1002/j.2161-0045.2015.00091.x>
- Gottlieb, Benjamin (1983). *Social support strategies*, Beverly Hills, CA: Sage.
- Greene, Joshua; Brian Sommerville; Nystrom, Leight; Darley, John y Cohen, Jonathan (2001). "An fMRI of emotional engagement in moral judgment", *Science*, vol. 293, núm. 34, pp. 2105-2108.
- Grusec, Joan; Chaparro, Maria; Johnston, Megan y Sherman, Amanda (2014). "The development of moral behavior from a socialization perspective", en Shane Jimerson; Amanda Nickerson; Matthew Mayer y Michael Furlong (coords.), *Handbook of school violence and school safety*, Nueva York, Routledge, pp. 113-160.
- Guilligan, James (2001). *Preventing violence*, Nueva York: Thames and Hudson.
- Grynch, John; Seid, Michael y Fincham, Frank (1992). "Assessing marital conflict from the child's perspective: The children perception of interparental conflict scale", *Child Development*, vol. 92, pp. 558-572. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.1992.tb01646.x>
- Hair, Jonathan (2003). "The moral emotions", en Richard Davidson; Klaus Sherer y Hill Goldsmith (coords.), *Handbook of affective Sciences*, Nueva York: Oxford University Press, pp. 852-870.
- Harris, Nathan (2001). "Shaming and shame: regulations drink-driving", en Elisa Ahmed, Nathan; Nathan Harris, John Braithwaite y Valerie Braithwaite (coords.), *Shame management through reintegration*, Nueva York: Cambridge University Press, pp. 73-210.
- Harris, Nathan (2003). "Reassessing the dimensionality of the moral emotions", *British Journal of Psychology*, vol. 94, núm. 4, pp. 457-473. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1348/0000712603322503024>
- Holt, Melissa; Finkelhor, David y Kantor, Glenda (2007). "Multiple victimization experiences of urban elementary school students: Associations with psychosocial functioning and academic performance", *Child Abuse & Neglect*, vol. 31, núm. 5, pp. 503-515. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1016/j.chiabu.2006.12.006>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2007). *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias mexicanas*, Ciudad de México: INEE.
- Joliffe, Darrick y Farrington, David (2006). "Examining the relationships between low empathy and bullying", *Aggressive Behavior*, vol. 32, núm. 6, pp. 540-550. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1002/ab.20153>
- Kilpatrick, Michelle; Kerres, Christine; Jenkins, Lyndsay y Westermann, Lauren (2012). "Social support in the lives of students involved in aggressive and bullying behaviors", en Shane Jimerson; Amanda Nickerson; Matthew Mayer y Michael Furlong (coords.), *Handbook of school violence and school safety*, Nueva York: Routledge, pp. 57-67.
- Kim, Min; Catalano, Richard; Haggerty, Kevin y Abbott, Robert (2011). "Bullying at elementary school and problem behaviour in young adulthood: A study of bullying, violence and substance use from age 11 to age 21", *Criminal Behaviour and Mental Health*, vol. 21, pp. 136-144. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1002/cbm.804>

- Kitzmann, Katherine; Gaylord, Noni; Holt, Aimee y Kenny, Erin (2003). "Child witnesses to domestic violence: A meta-analytic review", *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, vol. 71, núm. 2, pp. 339-352. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1037/0022-006X.71.2.229>
- Krevans, Julia y Gibbs, John (1996). "Parents' use of inductive discipline: Relations to children's empathy and prosocial behavior", *Child Development*, vol. 67, núm. 6, pp. 3263-3277. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8624.ep9706244859>
- Krishnakuman, Ambika y Buehler, Cheryl (2000) "Interparental conflict and parenting behaviors: A meta-analytic review", *Family Relations*, vol. 49, núm. 1, pp. 17-29. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1111/j.1741-3729.2000.00025.x>
- Magendzo, Abraham y Toledo, María Isabel (2013). "Bullying: an analysis from the perspective of human rights, target groups and interventions", *International Journal of Children's Rights*, vol. 21, pp. 46-58. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1163157181812X637136>
- Martínez, Belén; Murgui, Sergio; Musitu, Gonzalo y Amador, Luis (2009). "Conflicto marital, comunicación familiar y ajuste escolar en adolescentes", *Revista Mexicana de Psicología*, vol. 26, núm. 1, pp. 27-40.
- Matejevic, Marina; Todorovic, Jelisaveta y Dragana, Ass (2013). "Patterns of family functioning and dimensions of parenting style", *Procedia-Social Behavioral Sciences*, vol. 141, pp. 431-437. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.05.075>
- McCoy, Kathleen; George, Melissa; Cummings, Mark y Davies, Patrick (2013). "Constructive and destructive marital conflict, and children's school and social adjustment", *Social Development*, vol. 22, núm. 4, pp. 641-662. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1111/sode.12015>
- McDougall, Patricia y Vaillancourt, Tracy (2015). "Long-term adult outcomes of peer victimization in childhood and adolescence", *American Psychologist*, vol. 70, núm. 4, pp. 300-310. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1037/a0039174>
- Moses, Christina; Pihet, Sandrini y Favez, Nicolas (2014). "Assessing specific discipline techniques: A mixed methods approach", *Journal of Child and Families Studies*, vol. 23, núm. 8, pp. 1389-1402. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1007/s10826-013-9796-0>
- Nelissen, Rob; Breugelmans, Seger y Zeelenberg, Marcel (2013). "Reappraising the moral nature of emotions in decision making: The case of shame and guilt", *Social and Personality Psychology Compass*, vol. 7, núm. 6, pp. 355-365. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1111/spc3.12030>
- Olweus, Dan (2011). "Bullying at school and later criminality: Finding from three Swedish community samples of males", *Criminal Behavior and Mental Health*, vol. 21, pp. 151-156. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1002/cbm.806>
- Ortega, Rosario (2010). "Treinta años de investigación y prevención del *bullying* y la violencia escolar", en Rosario Ortega (coord.), *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*, Madrid: Alianza Editorial, pp. 15-32.
- Padilla-Walker, Laura; Christensen, Katherine y Day, Randal (2011). "Proactive parenting practices during early adolescence. A cluster approach", *Journal of Adolescence*, vol. 34, núm. 2, pp. 203-214. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2010.05.008>

- Perren, Sonja; Gutzwiller-Helfenfinger, Eveline; Malti, Tina y Hymel, Shelley (2012). "Moral reasoning and emotion attributions of adolescent bullies, victims, and bully-victims", *British Journal of Developmental Psychology*, vol. 30, núm. 4, pp. 511-530. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1111/j.2044835X.2011.02059.x>
- Pontzer, Daniel (2010). "Theoretical test of bullying behavior: Parenting, personality, and the bully/victims relationships", *Journal of Family Violence*, vol. 25, núm. 3, pp. 259-273. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1007/s10896-009-9289-5>
- Shelton, K.; Harold, G.; Goeke-Morey, M. y Cummings, E. (2006). "Children coping with marital conflict: The role of conflict expression and gender", *Social Development*, vol. 15, núm. 2, pp. 232-247. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1046/j.1467-9507.2006.00338.x>
- Stormshak, Elizabeth; Bierman, Karen; McMahon, Robert y Lengua, Liliana (2000). "Parenting practices and child disruptive behavior problems in early elementary school", *Journal of Clinical Child Psychology*, vol. 29, núm. 1, pp. 17-29.
- Stavrinides, Panayiotis; Georgiou, Stelios y Theofanous, Vaso (2010). "Bullying and empathy: a short-term longitudinal investigation", *Educational Psychology*, vol. 30, núm. 7, pp. 793-802. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1080/014434110.2010.506004>
- Sturge-Apple, Melissa; Davies, Patrick y Cummings, Mark (2006). "Impact of hostility and withdrawal in interparental conflict on parental emotional unviability and children's adjustment", *Child Development*, vol. 77, núm. 6, pp. 1623-1641. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00963.x>
- Sung, Jun y Espelage Dorothy (2012). "A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis", *Aggression and Violent Behavior*, vol. 17, pp. 311-322. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1016/j.avb.2012.03.003>
- Suset, Leneya; Muthama, Samara y Dieter, Wolke (2013). "Parenting behavior and the risk of becoming a victim and bully/victim: A meta-analysis study", *Child Abuse & Neglect*, vol. 37, núm. 12, pp. 1091-1108. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1016/j.chiabu.2013.03001>
- Swearer, Susan y Hymel, Shelley (2015). "Understanding the psychology of bullying. Moving toward a social-ecological diathesis-stress model", *American Psychologist*, vol. 70, pp. 344-353. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1037/a0038929>
- Tangney, June y Dearing, Ronda (2002). *Shame and guilt*, Nueva York: Guilford Press.
- Tangney, June; Stuewig, Jeff y Mashek, Debra (2007). "Moral emotions and moral behavior", *Annual Review of Psychology*, vol. 58, pp. 345-372. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.56.091103.070145>
- Tardy, Charles (1985). "Social support measurement", *American Journal of Community Psychology*, vol. 13, núm. 2, pp. 187-202. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1007/BF00905728>
- Thomason, Krista (2015). "Shame, violence, and morality", *Philosophy and Phenomenological Research*, vol. 91, núm. 1, pp. 1-24. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1111/phpr.2010>
- Thompson, R. (2015). "Social support and child protection: lessons, learned and learning", *Child Abuse & Neglect*, vol. 41, pp. 19-29. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1016/j.chiabu.2014.06.011>

- Tracy, Jessica y Robins, Richards (2006). "Appraisal antecedents of shame and guilt support for a theoretical model", *Personality and Social Psychology Bulletin*, vol. 32, núm. 10, pp. 1339-1351. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1177/0146167206290212>
- Ttofi, Maria y Farrington, David (2008). "Reintegrative shaming theory, moral emotions and bullying", *Aggressive Behavior*, vol. 34, núm. 4, pp. 352-368. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1002/ab.20257>
- Valdés, Ángel y Carlos, Ernesto (2014). "Relación entre el autoconcepto, el clima familiar y el clima escolar con el *bullying* en estudiantes de secundaria", *Avances en Psicología Latinoamericana*, vol. 32, núm. 3, pp. 447-457. Disponible en <http://dx.doi.org/10.12804/apl32.03.201407>
- Valdés, Ángel y Carlos, Ernesto (2015). "Relación entre disciplina restaurativa, manejo de la vergüenza, simpatía y bullying", *Revista Mexicana de Psicología* (en evaluación).
- Valdés, Ángel; Carlos, Ernesto; Wendlandt, Teodoro y Ramírez, Manuel (2016). "Propiedades psicométricas de una escala para medir el manejo de la vergüenza en adolescentes (MOSS-SAST)", *Acta Colombiana de Psicología*, vol. 19, núm. 1, pp. 13-23. Disponible en <http://www.dx.doi.org/10.14718/AC P.2016.19.1.2>
- Webster-Stratton, Carolyn y Hammond, Mary (1999). "Marital conflict management skills, parenting style, and early-onset conduct problems: Processes and pathways", *Journal of Child Psychology and Psychiatric*, vol. 40, núm. 6, pp. 917-927. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1111/1469-7610.00509>
- White, James; Klein, David y Martin, Todd (2015). *Family Theories. An introduction*, 4^{ta} ed., USA: Springer.
- Yu, Doris; Lee, Diana y Woo, Jean (2004). "Psychometric testing of the Chinese version of the Medical Outcomes Study Social Support Survey (MOS-SSS-C)", *Research in Nursing and Health*, vol. 27, núm. 2, pp. 135-143. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1002/nur.20008>

Artículo recibido: 19 de febrero de 2016

Dictaminado: 18 de mayo de 2016

Segunda versión: 23 de mayo de 2016

Aceptado: 23 de mayo de 2016