

Artículo teórico

Una aproximación a los contextos familiar y escolar como posibilitadores del desarrollo social

An approach to the contexts of family and school as enablers of social development

Laura Isaza Valencia^{a*}

^a Universidad Pontificia Bolivariana, Facultad de Psicología, Medellín, Colombia

D A T O S A R T I C U L O

Para citar este artículo:

Isaza, L. (2013). Una aproximación a los contextos familiar y escolar como posibilitadores del desarrollo social. *Realitas, Revista de Ciencias Sociales, Humanas y Artes*, 1 (2), 39-45.

Palabras clave:

Desarrollo social
Prácticas educativas
Estilos de enseñanza.

Keywords:

Social development
Educational practices
Teaching styles

Historial:

Recibido: 10 de septiembre de 2013
Revisado: 4 de noviembre de 2013
Aceptado: 26 de noviembre de 2013

*Correspondencia: carrera 79a No. 39-77,
Medellín, Colombia.
E-mail: laura.isazava@upb.edu.co

R E S U M E N

El presente artículo expone aproximaciones teóricas e investigativas del desarrollo social y su relación con los contextos familiar y escolar. Ambos contextos son presentados como escenarios de desarrollo que impulsan el desempeño social y la adaptación de los niños a las distintas situaciones. Estos contextos han sido de interés científico en las últimas décadas; autores de diversas disciplinas han realizado estudios con el propósito de comprender el desarrollo social. El presente texto es una aproximación, que resulta ser el apoyo fundamental a los procesos investigativos que pretenden acercarse a la comprensión del desarrollo social de los niños, y al papel que tienen los contextos familiar y escolar en este desarrollo

A B S T R A C T

This paper presents theoretical and research approaches of social development and its relation to family and school contexts. Both contexts are presented as development scenarios that drive social performance and children's adaptation to different situations. These contexts have been of scientific interest in recent decades, with authors from diverse disciplines having implemented studies in order to understand social development. This text is an approximation, which turns out to be the fundamental support of investigative processes that seek to approach the understanding of the social development of children and the role that family and school contexts have in this development.

Introducción

Las habilidades sociales como un proceso gradual de aprendizaje, se desarrollan gracias a las experiencias que desde la primera infancia el niño y la niña experimentan tanto en el núcleo familiar como en las aulas de clase. Los padres mediante las prácticas educativas, y los docentes por medio de los estilos de

enseñanza, proponen acciones que dan respuesta a las necesidades sociales de los niños y niñas, y a su vez, son estrategias de contención del comportamiento, fundamentales para regular y potenciar el desarrollo social.

Los padres de familia o cuidadores significativos, en la cotidianidad del contexto familiar y por medio de verbalizaciones y acciones directas e

indirectas con los niños y niñas propician, según Villarroel y Sánchez (2002), la internalización del mundo social. Proceso de socialización primaria que brinda al niño y a la niña las herramientas necesarias para el desarrollo de la competencia social. Para Alonso y Román (2003) e Isaza y Henao (2010, 2011, 2012) las figuras paternas juegan un rol fundamental en la adquisición de repertorios cognitivos, comunicativos, emocionales y sociales que el niño y la niña ha de incorporar.

El contexto escolar influye de manera significativa en el desarrollo social, esto dado que, las características psicosociales e institucionales del contexto escolar y las relaciones interpersonales que se establecen allí (docente-estudiante, estudiante-estudiante, estudiantes-directivas), involucran aspectos sociales, que exigen del niño y la niña la aparición de repertorios necesarios para la comunicación, la interacción y el crecimiento personal. En palabras de Levinger (1994) *“La escuela es un contexto complejo que otorga al estudiante la oportunidad de adquirir no sólo conocimientos, sino actitudes, hábitos y estilos relacionales que pueden, incluso, neutralizar algunos efectos nocivos de un ambiente social y/o familiar desfavorecido”* (citado en Oyarzún, Estrada, Pino & Oyarzún, 2012, p. 22). Otro autor que apoya el rol del contexto escolar en el desarrollo social de los niños y niñas es Hartup (1992), quien señala a la escuela como escenario que permite a los niños, niñas y adolescentes, el ejercicio y el aprendizaje de las relaciones sociales necesarias para la interacción con pares durante la vida escolar. Acorde a lo anterior, las habilidades sociales resultan esenciales para la adaptación escolar y académica, lo cual es reforzado por otros estudios (Lleras, 2008; Samadzadeh, Abbasi & Shahbazzadegan, 2011).

El presente texto, señala la acción educadora que tienen los padres de familia (incluidas también las figuras cuidadoras significativas) y los docentes en el desarrollo social de los niños y niñas. A lo largo del texto, se resaltan investigadores y teóricos que estudian los contextos familiar y escolar como posibilitadores del desarrollo de habilidades sociales, y con ello la importancia de estudiar y conocer las prácticas educativas, los estilos de enseñanza y su relación con el desarrollo social, como base para proponer procesos de promoción, prevención e intervención con los padres y en el aula de clase.

Las prácticas educativas familiares y su papel en el desarrollo social

La familia como contexto educativo apoya de manera implícita e informal los aprendizajes de los niños y niñas. Las acciones de los padres y madres permiten que el hijo apropie poco a poco repertorios sociales fundamentales para su adaptación a los contextos. Acciones que pueden favorecer conductas prosociales o por el contrario generar aprendizajes disfuncionales.

En el desarrollo social, la familia es considerada por Grusec (2002) como el contexto de socialización primaria responsable de configurar las relaciones sociales posteriores. Son los padres de familia y las figuras cuidadoras significativas, quienes propician experiencias necesarias para el aprendizaje de repertorios sociales, argumento que es mencionado en los estudios de Eisenberg et al. (2003) y Sroufe (2000).

Estudios realizados en el contexto familiar (Chang & Dodge, 2003; Eisenberg et al., 2001; Galvis, 2007; Isaza & Henao, 2010, 2011, 2012; Marshall, 2003; McEvoy & Welker, 2000; Stoolmiller, 2001), concluyen que estrategias de disciplina ausentes o ambiguas, prácticas educativas desarticuladas a las necesidades de los niños y niñas y ausencia de figuras significativas, son factores que se asocian a los problemas de tipo comportamental y social que presentan niños y adolescentes. Por el contrario, ambientes familiares que presentan normas claras, figuras afectivas y respuestas a las necesidades de los niños y niñas, son factores protectores para el desarrollo de habilidades sociales.

Las prácticas educativas familiares son un conjunto de acciones, que los padres construyen con el propósito de conducir y regular el comportamiento de sus hijos e hijas, acciones que articulan elementos disciplinarios, afectivos y comunicativos. Las prácticas educativas familiares y su relación con el desarrollo social de los niños, niñas y adolescente han sido focos de estudio de Grusec, Goodenow y Kuczynski (2000), quienes consideran que las prácticas educativas o de crianza ocupan un papel fundamental debido a que contribuyen a infundir valores y normas, que conducen al niño y la niña a ser considerados adultos socialmente integrados en el futuro. Por su parte, para Isaza y Henao (2010, 2012) las prácticas de los padres estimulan u obstaculizan el alcance de los repertorios emocional, sociales y comunicativos de sus hijos, de ahí, su importancia en los procesos de enseñanza-aprendizaje familiar. Los estudios de Mestre, Tur, Samper, Nacher y Cortes (2007), resultan los efectos positivos que presentan las prácticas educativas caracterizadas por una disciplina inductiva centrada en el amor y el control positivo, y los efectos negativos presentes en padres y madres con un estilo punitivo, permisivo o negligente. En este grupo de estudios las estrategias generadas por los padres desempeñan un papel fundamental en la manera como los niños y niñas interactúan posteriormente en otros contextos.

Alonso y Román (2005), Aluja, Del Barrio y García (2007), Bornstein, Hahn y Haynes (2011), Fernández (2003), Lansford, Bornstein, Dodge, Skinner, Putnick y Deater-Deckard, (2011), Richaud De Minzi (2005), en sus estudios apoyan esta relación directa entre las acciones de los padres y el desarrollo infantil en general; dado que padres y madres en la cotidianidad del hogar propician experiencias y vivencias a sus hijos e hijas; las cuales permiten aprendizajes de repertorios conductuales, cognitivos, sociales y emocionales. Estrategias que en muchos casos, son implícitas e informales; es decir, no son planeadas, claras y conscientes por los padres, solo aparecen en las situaciones familiares, teniendo un gran contenido de aprendizaje generacional.

Al respecto, Isaza (2012) señala

Las prácticas y hábitos de crianza de los padres, la respuesta que ofrecen hacia las demandas y necesidades de sus hijos e hijas, el afecto que les brindan, las formas de control y el tipo de disciplina que manejan, son la base de las estrategias de socialización que usan (...), lo cual da como resultado la formación de tendencias que se perfilan en Prácticas Educativas Familiares. (p. 3).

Las conclusiones anteriores, coinciden con los estudios originales de Baumrind (1970, 1971), para la autora los estilos de crianza; nombrados en este estudio como las prácticas educativas familiares, influyen de manera positiva y negativa en el aprendizaje y la competencia social de los niños, niñas y adolescentes. Baumrind (1971), concluye en sus estudios, que hijos e hijas de padres y madres autoritarias y permisivas presentan bajos repertorios tanto a nivel social, como también a nivel emocional y comunicativo, por el contrario padres democráticos, propician una aproximación más directa a los aprendizajes sociales significativos.

Las prácticas educativas familiares, según Alonso y Román (2005), se clarifican en tres grupos de padres: autoritarios, equilibrados y permisivos.

Práctica educativa autoritaria: Padres y madres que se caracterizan por presentar bajos niveles de manifestación de afecto y comunicación, y por el contrario, altos niveles de control disciplinar, “prioriza el cumplimiento de las normas” (Alonso & Román, 2005, p. 76).

Según Stassen (2007) los padres y madres autoritarios propician en sus hijos conductas de obediencia y pasividad, con presencia de culpa y frustraciones. De ahí que sean el grupo de niños y niñas que menores habilidades sociales presentan (Isaza & Henao, 2010, 2012); estos niños y niñas presentan pocos espacios para tomar decisiones, expresar sus opiniones y solucionar problemas interpersonales; habilidades fundamentales para el desempeño en otras esferas sociales.

La práctica autoritaria es la que “(...) *tiene repercusiones más negativas sobre la socialización de los hijos, como la falta de autonomía personal y creatividad, menor competencia social o baja autoestima y genera niños descontentos, reservados, poco tenaces a la hora de perseguir metas, poco comunicativos y afectuosos y tienden a tener una pobre interiorización de valores morales*” (Torío, Peña & Rodríguez, 2008, p. 158).

Práctica educativa equilibrada: Padres y madres que se caracterizan por presentar altos niveles de manifestación de afecto y comunicación, pero altos también en exigencias, “*disciplina inductiva, sensible a las necesidades de los hijos, flexible y equilibrada*” (Alonso & Román, 2005, p. 76).

Los padres equilibrados propician aprendizajes sociales en sus hijos, en la medida que posibilitan en el contacto directo con éstos, situaciones familiares que impulsan la presencia de repertorios conductuales tales como: toma de decisiones, solución de problemas, expresión de opiniones y la participación de conversaciones. De ahí que estos padres generan mayores niveles de aprendizajes sociales. En el contexto escolar según Monjas (2001), se evidencia que aquellos estudiantes que presentan competencia y adaptación social, tienen padres con tendencia equilibrada en sus estrategias reguladoras del comportamiento.

Práctica educativa permisiva: Padres y madres que se caracterizan por una manifestación excesiva de afecto, sin límites marcados, lo cual genera que se trasgreda la norma; “*excesivamente vulnerables con respecto al hijo, mostrándose débiles e incluso cómodos y excesivamente dependientes de cada situación, tanto del contexto, como del destinatario y estado del adulto*” (Alonso & García, 2005, p. 76).

Los padres permisivos propician bajos niveles sociales en sus hijos (Isaza & Henao, 2010, 2012), como menciona Stassen (2007), los niños y niñas de este grupo familiar presentan ausencia autocontrol, falta de regulación emocional y dependencia, condiciones que limitan la competencia social.

Para Torío, Peña y Rodríguez (2008):

Es un estilo que se caracteriza por la comunicación bidireccional y un énfasis compartido entre la responsabilidad social de las acciones y el desarrollo de la autonomía e independencia en el hijo. Dicho estilo produce, en general, efectos positivos en la socialización: desarrollo de competencias sociales, índices más altos de autoestima y bienestar psicológico, un nivel inferior de conflictos entre padres e hijos, entre otras. Estos niños suelen ser interactivos y hábiles en sus relaciones con sus iguales, independientes y cariñosos (159).

Los padres, madres y cuidadores significativos, por medio de las prácticas educativas generan y acompañan aprendizajes de diversos tipos en sus hijos e hijas, en palabras de Rogoff (1997) los adultos guían a los niños y adolescentes en un aprendizaje paulatino y progresivo del mundo social. Rogoff (1993) en su teoría de la participación guiada, considera que “*el acompañamiento que los padres realizan a sus hijos e hijas al guiarlos, disciplinarlos, estimularlos, corregirlos e incentivarlos, genera una estructuración de un grupo de aprendizajes*” (en Isaza, 2012, p. 6). La participación guiada, permite a los niños, niñas y adolescentes que estructuren aprendizajes, transitando desde un no saber hasta un saber.

La participación guiada generada en el hogar, se entiende en el plano interpersonal como la implicación mutua entre padres, madres e hijos, quienes se comunican y coordinan su implicación al participar en una actividad familiar socioculturalmente estructurada (Rogoff, 1993, 1997). Para la autora, en la participación guiada es, los miembros de la familia, identifican, asumen y desarrollan sus roles y los de otros, estructuran y participan en situaciones familiares. Es en estas situaciones, se generan paulatinamente el aprendizaje social.

Los estilos de enseñanza y su papel en el desarrollo social

El contexto escolar entendido como (...) *el conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinado por aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución, que, integrados en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo a dicho centro, condicionante, a la vez de los distintos procesos educativos* (CERE, 1993, p. 30), tiene un importante papel en el desarrollo social de los niños, niñas y adolescentes. Todo lo que se desenvuelve en este contexto: relación docente-estudiante, interacción con pares, incorporación de normas institucionales, etc., hace que el estudiante poco a poco aprenda estructuras sociales distintas a la familia y desde allí estimule su desempeño en la esfera de lo social y lo emocional.

Cuando el niño y la niña ingresan al contexto escolar, ya están dotados por un conjunto de conocimientos previos aprendidos en el núcleo familiar. La forma como fueron guiados, disciplinados, escuchados, estimulados y corregidos por sus padres, hace que tengan estructurados repertorios sociales que se constituyen en el derrotero para la adquisición de nuevos conocimientos. El docente en este punto, tiene la responsabilidad de seguir estimulando desde sus acciones pedagógicas estos repertorios sociales.

El papel que tiene el contexto escolar en el desarrollo de habilidades sociales, ha sido interés de diversos estudios, como es el caso de Durlak y Weissberg (2007), estos autores estudiaron las intervenciones educativas necesarias para el desarrollo de habilidades emocionales y sociales. El estudio resalta cómo en el contexto escolar acciones concretas en repertorios sociales benefician las habilidades personales y la reducción de problemas de conducta. Greenberg et al. (2003), en sus estudios resaltan el papel de la escuela en la prevención en el aprendizaje socioemocional, y cómo estrategias formales y explícitas favorecen la socialización, los resultados de este estudio permiten concluir que el papel de los programas de prevención en el contexto escolar tiene efectos positivos en los estudiantes, cuando están articulados a planeaciones propias del docente. Berkowitz y Bier (2005) centraron su interés en los Programas de educación del carácter presentes en diversas escuelas de Estados Unidos, concluyendo que acciones educativas del currículo aportan al desarrollo de habilidades sociales. Estos estudios, permiten concluir que el contexto escolar tiene un papel protagónico en los aprendizajes sociales, por esto, acciones directas y planeadas dentro y fuera del aula de clase, posibilitan que los estudiantes pongan en práctica repertorios sociales fundamentales para la adaptación.

La importancia de reconocer el contexto escolar como posibilitador de habilidades sociales, se resalta en el estudio realizado por el Department for Education and Skills (2005), en Inglaterra. Este estudio se focaliza en los procesos de enseñanza y aprendizaje basados en el desarrollo de habilidades socio emocionales en los estudiantes y de desarrollo profesional continuo de todo el personal de la escuela. Los hallazgos señalan que es fundamental una preparación por parte de la comunidad educativa para el acompañamiento social que indudablemente hacen a los estudiantes.

Los estudios mencionados, resaltan la necesidad de tener en los contextos escolares una acción organizada del ambiente para el aprendizaje, junto a la formación intencionada y sistemática de ciertas habilidades socioafectivas. Estas acciones dan como resultado que los estudiantes sean más auto-conscientes, conscientes de los demás, con mayores habilidades para relacionarse con otros y que puedan tomar decisiones más responsables (Department for Education and Skills, 2005).

Con lo anterior, la escuela es un contexto fundamental para el desarrollo de aptitudes interpersonales que permiten a los niños y niñas mejorar su adaptación social, tener una buena autoestima, adquirir una mayor asertividad, instaurar un apego escolar y tener control de estrés. Las habilidades sociales propicias en el contexto escolar, permiten a los niños y niñas relacionarse con sus compañeros, asimilar los papeles y las normas

sociales, generar la integración del niño o niña en el grupo, expresar sentimientos, actitudes, deseos, opiniones y derechos de un modo adecuado y resolver problemas (Monjas, 2000, 2001). Para Monjas (1994) las habilidades sociales son destrezas necesarias para participar efectivamente en tareas interpersonales. Destrezas que conforman un conjunto de aprendizajes tempranos.

El rol fundamental que representa el docente, como agente social que contribuye después del hogar a instaurar bases para el desempeño social de los niños, niñas y adolescentes, genera que sea interés de estudio. La inquietud por cómo debe ser y actuar el docente, cuáles deben ser las características personales y profesionales y cómo debe ser su relación con el saber que enseña y el estudiante, son objeto de numerosos estudios que buscan comprender la acción docente (Galvis, 2007).

La comprensión del papel del contexto escolar en el desarrollo de habilidades sociales, se ha centrado con mayor fuerza en el rol del docente. Como agente socializador, el docente rol fundamental en los aprendizajes sociales de los estudiantes. Su forma o estilo de enseñanza, no solo cumple una función en los aprendizajes escolares, sino que aportan al aprendizaje de destrezas sociales. Algunos estudios sobre estilos de enseñanza, resaltan en papel fundamental de los docentes para la generación de aprendizajes significativos en los estudiantes (Callejas & Corredor, 2002; Camargo & Hederich, 2007; Grasha, 2002; Martín & Kempa, 1991).

Los estilos de enseñanza, entendidos como el conjunto de estrategias e instrumentos que emplea el docente en el desarrollo de sus clases, tienen como objetivo formar a los estudiantes en el área de lo académico, humano y social. Algunos autores se han acercado a estudiar los estilos de enseñanza desde lo teórico y vivencial (Lozano, 2001; Grasha, 2002; Martínez, 2009). Estos autores definen los estilos de enseñanza como la manera particular de ser y hacer del docente en las situaciones de aula, conformado por un repertorio de comportamientos pedagógicos que actúan como mediaciones entre la enseñanza y el aprendizaje.

Delgado (1991a, 1991b, 1998) y Mosston y Ashworth (1993), clasifican los estilos de enseñanza en grupos específicos, que se caracteriza por la manera de relacionarse el docente con el estudiante y relacionar el estudiante con el conocimiento. Estos estilos son: *el estilo tradicional*, caracterizado por un mando directo en los procesos escolares, donde lo más importante para el docente es la norma y la obediencia, propone tareas generales sin discriminar o tener presente las diferencias individuales; *el estilo que fomenta la individualización*, se caracteriza por el trabajo por grupos o niveles, el docente considera los intereses y capacidades particulares; la enseñanza es diversificada y el conocimiento de los resultados es fundamentalmente de tipo individual específico y no específico. El estudiante, por tanto, adopta algunas decisiones respecto a su ritmo de ejecución o respecto a las tareas a realizar; *estilo que posibilita la participación del alumno en la enseñanza*, se caracteriza porque el docente parte de enseñanza recíproca y la participación activa de los estudiantes en su aprendizaje y en el de sus compañeros; *estilo que propicia la socialización*, se caracteriza porque el docente privilegia los objetivos sociales y en los contenidos actitudinales, normas y valores, tiene de

base el juego de roles, la simulación social, el trabajo grupal y las diferentes técnicas de dinámica de grupos; *estilo que implica cognoscitivamente de forma más directa al alumno en su aprendizaje*, se caracteriza por la generaciones aprendizajes desde la identificación y solución de problemas, promueve el aprendizaje activo y significativo; y el *estilo de enseñanza que favorece la creatividad*, este se caracteriza por el estímulo de la creación, indagación e innovación, reconoce la diversidad de capacidades e interés de los estudiantes.

En síntesis, un estilo de enseñanza:

Es el modo o forma que adoptan las relaciones entre los elementos personales del proceso didáctico y que se manifiestan precisamente en el diseño instructivo y a través de la presentación por el profesor de la materia, en la forma de corregir (interacción didáctica de tipo técnico) así como en la forma peculiar que tiene cada profesor de organizar la clase y relacionarse con los alumnos (interacciones socio-afectivas y organización-control de la clase) (Delgado, 1991a).

También es de destacar que aunque el estilo de enseñanza es una manera peculiar de enseñar que se manifiesta de manera relativamente permanente no supone que lo esencial sea siempre idiosincrasia personal (estilo personal) sino que esa forma singular de enseñanza está condicionada y afectada además por las características personales del docente, por otros muchos factores; edad de los estudiantes, objetivos de enseñanza, momento de la enseñanza, contexto, contenido de enseñanza, etc.

El desempeño social de los niños y las niñas en el ámbito escolar se relaciona con las condiciones y los estilos de enseñanza que los docentes les proporcionan. De la forma como el docente instaura su práctica pedagógica el niño y la niña reciben herramientas que les permiten obtener repertorios precisos para desempeñarse y ser competente socialmente (Isaza & Henao, 2010).

Dependiendo los estilos de enseñanza los docentes pueden generar climas de aula posibilitadores o no de habilidades sociales en los estudiantes. Entre los estilos de enseñanza que propician un clima de aula positivo se encuentran el estilo que posibilitan la participación del alumno en la enseñanza, el estilo que propicia la socialización y el estilo de enseñanza que favorece la creatividad, estos permiten el desarrollo de repertorios sociales de los estudiantes a medida que obtiene aprendizajes escolares, debido a que estos tres estilos se caracterizan por la generación de trabajo cooperativo, la percepción de justicia, la tolerancia a la frustración, a la toma de decisiones y la solución de problemas. Por el contrario, un estilo de enseñanza que propicia un clima de aula negativo, es el estilo tradicional principalmente, dado que no aporta al desarrollo de conductas sociales, ya que el docente no estimula la conversación, la participación activa, la toma de decisiones y la de problemas interpersonales (Arón & Milicic, 1999; Ascorra, Arias & Graff, 2003, Isaza & Henao, 2012).

Conclusiones

Los contextos familiar y escolar son escenarios de desarrollo que impulsan el desempeño social y la adaptación de los niños a las distintas situaciones.

El contexto familiar, resulta ser el primer escenario de aprendizajes sociales. En este los padres, madres y figuras significativas por medio de acciones y verbalizaciones cotidianas denominadas prácticas educativas familiares, propician experiencias a sus hijos e hijas que permiten o no el desarrollo social.

El contexto escolar tiene un papel fundamental en el desarrollo social de los niños y niñas, dado que presume una ampliación de los contextos de socialización externos al hogar. En este escenario los docentes ejercen un papel fundamental en los aprendizajes sociales de los niños y las niñas, ya que actúan como modelos significativos.

La calidad de la relación docente-estudiante influye de forma significativa en el desarrollo de la dimensión social, sus estilos de enseñanza no solo aportan a la adquisición de aprendizajes escolares sino también sociales.

Esta aproximación teórica e investigativa permite identificar el rol esencial que tiene el docente en el desarrollo social del niño y la niña. Socialmente se reconoce que su rol se centra esencialmente en el plano académico, su acción no se limita a ello, su encuentro con los niños y las niñas, el modo como impartir un saber y el clima que construye en el aula de clase desempeña un papel importante en los aprendizajes de tipo social de niños y niñas.

Referencias

- Alonso, J. & Román, J. M. (2003). *Escala de identificación de prácticas educativas familiares*. Madrid: CEPE.
- Alonso, J. & Román, J. M. (2005). Prácticas educativas familiares y autoestima. *Psicothema*, 17 (1), 76-82.
- Aluja, A., Del Barrio, V., & García, L. F. (2007). Personalidad, valores sociales y satisfacción de pareja como factores predictores de los estilos de crianza parentales. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7, 725-737.
- Arón, A. M. & Milicic, N. (1999). Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar. *Psykhé*, 2 (9), 117-123.
- Ascorra, P., Arias, H. & Graff, C. (2003). La escuela como contexto de contención social y afectiva. *Revista Enfóques Educativos* 5 (1), 117-135
- Baumrind, D. (1970). Socialization and instrumental competence in young children. *Children*, 26 (2), 104-119.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, 4, 1-103.
- Berkowitz, M. & Bier, M. (2005). *What Works in Character Education. A research driven guide for educators*. CEP (Character Education Partnership). Disponible en: http://www.rucharacter.org/file/practitioners_518.pdf

- Bornstein, M. H., Hahn, C. S. & Haynes, O. M. (2011). Maternal personality, parenting cognitions, and parenting practices. *Developmental Psychology*, 47 (3), 658-675.
- Callejas, M. & Corredor, M. (2002). La renovación de los estilos pedagógicos: colectivos para la investigación y la acción en la universidad. *Revista Docencia Universitaria*, 3 (1), 61-93.
- Camargo, A. & Hederich, C. (2007). El estilo de enseñanza: un concepto en búsqueda de precisión. *Pedagogía y Saberes*, 26, 31-40.
- Cantón, J. & Cortés, M.R. (2000). *Guía para la evaluación del abuso sexual infantil*. Madrid: Pirámide
- CERE (1993). *Evaluar el contexto educativo*. Documento de Estudio. Vitoria: Ministerio de Educación y Cultura, Gobierno Vasco.
- Chang, S. & Dodge, M. (2003). Harsh parenting in relation of child emotion regulation and aggression. *Journal of Family Psychology*, 17 (4), 598-606.
- Delgado, M. A. (1991a). *Estilos de Enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una Reforma de la Enseñanza*. Granada: I.C.E. de la Universidad de Granada.
- Delgado, M. A. (1991b). Hacia una clarificación conceptual de los términos didácticos de la Educación Física y el deporte. *Revista de Educación Física. Renovación de Teoría y Práctica*, 40.
- Delgado, M.A. (1998). Comparación de la valoración de los estilos de enseñanza por los futuros profesores de Educación Física durante la formación inicial y profesores de educación física en formación. España: *Educación Física y Deportes Revista digital*. Disponible en: <http://www.efdeportes.com/efd12/estilos.htm>
- Department for Education and Skills. (2005). *Excellence and Enjoyment: Social and Emotional Aspects of Learning: Guidance*. Primary National Strategy. England.
- Durlak, J. & Weissberg, R. (2007). *The Impact of After School Programs that Promote Personal and Social Skills*. Chicago, IL, EE. UU.
- Eisenberg, N., Losoya, S., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., Reiser, M., Murphy, B. (...) & Padgett, S. J. (2001). Parental socialization and children's dysregulated expression of emotion and externalizing problems. *Journal of Family Psychology*, 15 (2), 183-205.
- Eisenberg, N., Valiente, C., Morris, A. S., Fabes, R. A., Cumberland, A., Reiser, M. (...) & Losoya, S. (2003). Longitudinal relations among parental emotional expressivity, children's regulation, and quality of socioemotional functioning. *Developmental Psychology*, 39, 2-19.
- Fernández, I. (2003). Influencia de los estilos de paternidad en el Desarrollo cognoscitivo y socioemocional de los preescolares. *Revista de Enseñanza e Investigación en Psicología*, 6, 1-29.
- Galvis, R. V. (2007). De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias. *Acción pedagógica*, 16, 48-57.
- Grasha, A. (2002). *Teaching with Style*. San Bernardino CA: Alliance Publishers.
- Greenberg, M., Weissberg, R., O'Brien, M., Zins, J., Fredericks, L., Resnik, H. & Elias, M. (2003). Enhancing School. Based Prevention and Youth Development through Coordinated Social, Emotional, and Academic Learning. *American Psychologist*, 58 (6/7) 466-474. Disponible en: <http://www.casell.org/downloads/AmericanPsychologist2003.pdf>
- Grusec, J. E. (2002). Parental socialization and children's acquisition of values. *Handbook of Parenting*, 5, 143-167.
- Grusec, J. E., Goodnow, J. J. & Kuczynski, L. (2000). New directions in analyses of parenting contributions to children's acquisition of values. *Child Development*, 71, 205-211
- Hartup, W. (1992). *Having Friends, Making Friends, and Keeping Friends: Relationships as Educational Contexts*. Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.
- Isaza, L. & Henao, G. C. (2010). El desempeño en habilidades sociales en niños, de dos y tres años de edad, y su relación con los estilos de interacción parental. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8 (22), 1051-1076.
- Isaza, L. & Henao, G. C. (2011). Relaciones entre el clima social familiar y el desempeño en habilidades sociales en niños y niñas entre dos y tres años de edad. *Acta Colombiana De Psicología*, 14 (1), 19-30.
- Isaza, L. & Henao, G. C. (2012). Influencia del clima socio familiar y estilos de interacción parental sobre el desarrollo de habilidades sociales en niños y niñas. *Persona*, 15, 253-271.
- Lansford, J. E., Bornstein, M. H., Dodge, K. A., Skinner, A. T., Putnick, D. L., & Deater-Deckard, K. (2011). Attributions and Attitudes of Mothers and Fathers in the United States. *Parenting: Science and Practice*, 11, 199-213.
- Lozano, A. (2001). *Estilos de aprendizaje y enseñanza un panorama de la estilística educativa*. México: Trillas.
- Lleras, C. (2008). Do skills and behaviors in high school matter? The contribution of no cognitive factors in explaining differences in educational attainment and earnings. *Social Science Research*, 37, 888-902.
- Marshall, M. (2003). *Examining school climate: defining factors and educational influences*. Center for Research on School safety, school climate and class room management, Georgia State University.
- Martin, D. & Kempa, R. (1991). Los alumnos prefieren diferentes estrategias didácticas en la enseñanza de las ciencias en función de sus características motivacionales. *Enseñanza de las Ciencias, Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, 9, 59-68.
- Martínez, P. (2009). Los estilos de enseñanza conceptualización e investigación: en función de los estilos de enseñanza de Alonso, Gallego y Honey. *Estilos de Aprendizaje*, 3 (3), 3-19.
- McEvoy, A. & Welker, R. (2000). Antisocial behavior, academic failure, and school climate: A critical review. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8 (3), 130-140.
- Mestre, M., Tur, A., Samper, P., Nacher, M. & Cortés, M. (2007). Estilos de crianza en la adolescencia y

- su relación con el comportamiento prosocial. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39 (2), 211-225.
- Monjas, M. I. (1994). Evaluación de la competencia social y las habilidades sociales en la edad escolar. En: M. A. Verdugo Alonso (Comp.) *Evaluación Curricular. Una guía para la intervención psicopedagógica*. (pp. 423-498). España: Siglo XXI
- Monjas, M. I. (2000). *Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar*. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial CEPE.
- Monjas, M. I. (2001). *Promoción de las habilidades sociales en la infancia y en la adolescencia*. Universidad de Valladolid. Recuperado de <http://www.uned-illesbalears.net/Tablas/resilienciamonjas1.pdf>
- Mosston, M. & Ashworth, S. (1993). *La enseñanza de la educación física. La reforma de los estilos de enseñanza*. Barcelona: Hispano Europea.
- Oyarzún, G., Estrada, C., Pino, E. & Oyarzún, M. (2012). Habilidades sociales y rendimiento académico: una mirada desde el género. *Acta Colombiana de Psicología*, 15 (2), 21-28.
- Richaud De Minzi, M. C. (2005). Estilos parentales y estrategias de afrontamiento en niños. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 37(1), 47-58.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. Desarrollo cognitivo en el contexto social*. España: Paidós.
- Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En: J. V. Wertsch., P. del Río & A. Álvarez. (Eds.) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. (1ª Ed). (pp. 111-128). Madrid. Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Samadzadeh, M., Abbasi, M. & Shahbazzadegan, B. (2011). Survey of relationship between psychological hardiness, thinking styles and social skills with high school student's academic progress in Arak city. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 28, 286-292.
- Sroufe, A. (2000). *Desarrollo emocional. La organización de la vida emocional en los primeros años*. México: Oxford University Press.
- Stassen, K. (2007). Update on bullying at school: science forgotten? *Developmental Review*, 27, 90-126.
- Stoolmiller, M. (2001). Synergistic interaction of child manageability problems and parentsdiscipline tactics in predicting future growth in externalizing behavior for boys. *Developmental Psychology*, 37 (6), 814-825.
- Torío, S., Peña, J. V. & Rodríguez, M. (2008). Estilos educativos parentales. Revisión bibliográfica y reformulación teórica. *Teoría de la educación*, 20, 151-178
- Villarroel, G. & Sánchez, X. (2002). Relación familia y escuela: un estudio comparativo en la ruralidad. *Revista Estudios Pedagógicos*, 28, 123-141.