

FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS Y TEÓRICOS DE LA INVESTIGACIÓN: LAS RELACIONES EXISTENTES ENTRE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS FAMILIARES, EL CLIMA SOCIAL FAMILIAR DE LOS PADRES Y EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES EN NIÑOS Y NIÑAS ENTRE 2 Y 3 AÑOS DE EDAD DE NIVEL SOCIO-ECONÓMICO BAJO, MEDIO Y ALTO DE LA CIUDAD DE MEDELLÍN

METHODOLOGICAL AND THEORETICAL FUNDAMENTALS OF THE RESEARCH: RELATIONSHIPS BETWEEN FAMILY EDUCATIONAL PRACTICES, PARENTS´S FAMILY SOCIAL CLIMATE OF AND DEVELOPMENT OF SOCIAL SKILLS IN CHILDREN BETWEEN 2 AND 3 YEARS OF AGE IN LOW, MEDIUM AND HIGH SOCIAL – ECONOMIC LEVEN IN MEDELLIN CITY

Laura Isaza Valencia*

Recibido: Abril 12 de 2012 - Aceptado: Junio 4 de 2012

Resumen

Este artículo presenta una reflexión en torno a la metodología propia para una investigación cuyo objeto es la familia. Hace un análisis de diferentes enfoques epistemológicos que soportan tales metodologías a partir del concepto de paradigmas de Kuhn y de autores que permiten establecer los puntos de encuentro y desencuentro de las investigaciones frente a la familia, concretamente, de las prácticas educativas familiares y el clima social familiar, con base en el punto de vista psicológico. El texto muestra, como conclusión, que a partir de los dos principales enfoques del objeto de estudio, los problemas, los métodos y técnicas de investigación, tienen un punto que puede suponerse común: consideran que la interacción con distintos ambientes representa una influencia directa en el desarrollo de los niños. Estas dos variables se soportan en la teoría ecológica de Bronfenbrenner y en la teoría histórico-cultural de Vigotsky.

Palabras clave:

Paradigma epistemológico; Enfoque ecológico; Teoría histórico-cultural; Prácticas educativas; Clima social familiar.

Abstract

This paper aims to show a reflection on the convenient method to develop a research which has as object the family. It presents an analysis about the different epistemic approaches, starting from the concept of paradigm by Kuhn and several authors that allow establishing the meetings or disagreement points about this research, specifically, about parenting practices, and social - family weather, based on a psychological point of view. The text shows, as conclusion, that the two principal epistemic approaches have a common point of view: the interaction with different environments represents a direct influence to children's develop processes. These research variables can be supported by the ecologic theory, by Bronfenbrenner and the historical-cultural theory by Vigotsky.

Keywords:

Epistemic paradigm; Ecological theory; Historical-cultural theory; Educational practices; Social-familiar weather.

* Magíster en Psicología. Docente Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín.
E-mail: Isaza8888@gmail.com

Introducción

Las costumbres y hábitos de crianza de los padres, la sensibilidad hacia las necesidades de sus hijos e hijas, la aceptación de su individualidad, el afecto que les expresan y los mecanismos de control y de disciplina que utilizan, son la base de las estrategias de socialización y educación que usan los padres para regular el comportamiento y potenciar el desarrollo de sus hijos. Estos mecanismos dejan como resultado la formación de tendencias que se perfilan en prácticas educativas familiares específicas y en un clima social familiar particular. Inadecuado acompañamiento y supervisión de las actividades propician comportamientos disfuncionales en lo social y en lo emocional (Shaw, Keenan y Vondra, 1994; Ballesteros, 1995; Cowan, Cohn, Cowan, Pearson, 1996; Eisenberg, Losoya, Fabes, Guthrie, Reiser, Murphy, Shepard, Poulin, Padgett, 2001; Rogers y Holmberck, 1997; Chang, Schwartz, y Dodge, McBride-Chand, 2003; Patterson, 1992; Florsheim, Tolan, Gorman-Smith, 1996 y Stoolmiller, 2001).

Gracias a la necesidad de conocer y profundizar en cómo se relacionan las acciones de los padres con el desarrollo de sus hijos, esta investigación busca, en primer lugar, describir las prácticas educativas familiares y el clima social familiar que presentan y, en segundo lugar, comparar las prácticas educativas familiares y el clima social familiar en el grupo de familias teniendo en cuenta el nivel socio-económico y las habilidades sociales de los niños y niñas de 2 y 3 años de edad en cuanto al género se refiere y, por último, establecer la relación existente entre las prácticas educativas familiares y el clima social familiar y entre estas dos con el desarrollo de habilidades sociales en sus hijos.

La pertinencia de este estudio dependerá, en gran medida, de la rigurosidad y coherencia teórica y metodológica que se estructure, es decir, de la claridad que se tenga sobre sus fundamentos filosóficos y epistemológicos, en los ámbitos teórico y metodológico, y de la posibilidad de sus articulaciones. Por esta razón, en la presente reflexión se pretende abordar los fundamentos que constituyen el orden conceptual, teórico y metodológico de la investigación. Para cumplir este propósito, se abordarán las teorías de la metodología y, posteriormente, profundizar en la teoría.

Fundamentos metodológicos

A cada modalidad investigativa subyacen metodologías particulares, algunas con técnicas y métodos distintos y que se ubican en determinada tipología. Detrás de estos tipos de investigación se halla una concepción filosófica que los sostiene teóricamente y que se ha denominado como Paradigma de investigación. Para definir el paradigma, estos autores mencionan dos teóricos: Kuhn (1962) quien en su obra *Las estructuras de las revoluciones científicas* establece que el paradigma es una

estructura coherente compuesta por una red de creencias teóricas metodológicas entrelazadas, que permiten la selección, evaluación y crítica de temas y una red de compromisos entre los miembros de una comunidad científica. Por su parte, Briones, (1988), lo considera como una concepción del objeto de estudio de una ciencia, de los problemas para estudiar, de la naturaleza de sus métodos y de la forma de explicar, interpretar o comprender los resultados de la investigación realizada; en síntesis, el paradigma define lo que constituye la ciencia legítima para el conocimiento de la realidad a la que se refiere.

Algunos especialistas han optado por el enfoque que habla de un esquema básico en el campo investigativo, pero en el que dominan la descripción, la explicación, la comparación o la experimentación, según el objeto de investigación y los objetivos que se plantea el investigador en cada caso. De igual manera se hace referencia a las investigaciones de tipo cuantitativo y cualitativo.

Para efectos de esta reflexión interesa la perspectiva cuantitativa, concretamente el diseño no experimental, en el que se realizará un estudio en el ámbito familiar sin manipular deliberadamente las variables. Se hará su evaluación para buscar las relaciones entre ellas. Se efectuará en un solo momento, es decir, este estudio es de tipo transversal. El nivel alcanzado en esta investigación es de tipo descriptivo correlacional. Descriptivo porque permitirá establecer las características de las diferentes variables del estudio y sus componentes: Prácticas educativas familiares (autoritario, equilibrado, permisivo), Clima familiar (relaciones, estabilidad) y Habilidades de sociales. Así mismo, es correlacional puesto que tiene como propósito evaluar la relación existente entre las prácticas educativas familiares y el clima familiar con el desarrollo de habilidades de interacción social de niños y niñas de 2 y 3 años. La investigación correlacional permitirá medir el grado y el tipo de relación entre las variables de la investigación, medir cada variable presuntamente relacionada. Y, por último, el diseño se enmarca en un grupo por comparación de nivel socio-económico bajo, media y alto y observacional.

La investigación cuantitativa tiene sus bases en el positivismo y el empirismo, se hace énfasis en la medición objetiva de los hechos sociales, opiniones o actitudes individuales, se realiza una demostración de la causalidad y de la generalización. En esta perspectiva prima la recogida de información estructurada y sistemática y un análisis propiamente estadístico para cuantificar la realidad social, las relaciones causales y su intensidad. El alcance de los resultados es nomotética, es decir, búsqueda cuantitativa de leyes generales de la conducta.

Positivismo

El paradigma o perspectiva cuantitativa corresponde a la epistemología positivista. La filosofía positivista nace con la sociedad industrial de finales del siglo XIX. El positivismo se puede resumir, según Alsina (s.f), en dos amplios rasgos conocidos como la prescripción de toda metafísica, y el pedido de ceñirse a los hechos. Estos rasgos se interconectan en el postulado de que solo se conoce lo que permite conocer las ciencias, y el único método de conocimiento es el propio de las ciencias naturales” (Alsina, s.f). Para este autor, otra característica sustancial del positivismo, “es la voluntad de aplicar el método propio de las ciencias naturales al estudio de la sociedad humana, naciendo así la sociología como uno de los resultados característicos de la aplicación del programa positivista, y probablemente uno de los más fecundos (Alsina, s.f).

La filosofía positivista está, como sostiene Alsina, vinculada al nombre de Augusto Comte (1798-1857), su fundador. Para este estudioso la exigencia de realidad es el postulado fundamental porque se pretende limitar el conocimiento filosófico “a las investigaciones verdaderamente asequibles a nuestra inteligencia, con exclusión permanente de los impenetrables misterios con que se ocupaba, sobre todo en su infancia” (Comte, 1934). Para el positivismo, lo asequible a la inteligencia son los hechos y Comte establece “como regla fundamental que toda proposición que no pueda reducirse estrictamente al mero enunciado de un hecho particular o general no puede ofrecer ningún sentido real e inteligible” (1934).

Una característica del saber positivo es la utilidad, lo que lleva a concluir que existen ciertas reminiscencias de las ideas de Bacon. Comte precisa el sentido de esta palabra: quiere decir que el verdadero conocimiento no tiene un fin en sí mismo (no es una estéril curiosidad) sino en el “mejoramiento continuo de nuestra identidad individual y colectiva” (1934). Es decir, el conocimiento científico, además de su utilidad instrumental y tecnológica, contribuye a un mejoramiento del ser humano. En relación estrecha con la utilidad aparece el término positivo Precisión frente a vaguedad. El gran avance de la tecnología, del que Comte fue observador privilegiado, y la revolución industrial, no podían fundamentarse en conceptos vagos y confusos, y así nos habla Comte de “el grado de precisión compatible con la naturaleza de los fenómenos”, y de “...el pensamiento de una acción final recuerda siempre la condición de una precisión conveniente” (1934). Por otro lado, Comte se plantea la relatividad del conocimiento: “el estudio de los fenómenos, en lugar de poder llegar a ser, en modo alguno, absoluto, debe permanecer siempre relativo a nuestra organización- oposición” (1934). Es decir, la valoración de una teoría científica deber hacerse en función de las circunstancias históricas que la rodean. Por descubrir la historicidad del hombre, Comte descubre también la historicidad de la ciencia. Por último, se encuentra una temática fundamental en el discurso positivista: la unidad de la ciencia. A pesar de ser una cuestión epistemológica, en Comte aparece vinculada directamente con la

dinámica social para reafirmar la tesis de que el positivismo es más que una filosofía o una filosofía de la ciencia, es decir, es una teoría de la historia. Los compartimentos estancos del conocimiento humano, que se llaman las ciencias, deben articularse en una superior unidad, una unidad sistemática determinada por sus comunes origen y destino. En la mente humana esta unificación da lugar a la “armonía mental”, de tipo universal, a la que aspira Comte, y esto se producirá indefectiblemente cuando la totalidad de los conocimientos humanos haya alcanzado el estado positivo.

El positivismo quedaría caracterizado, en primer lugar, como un empirismo, y, en efecto, esto es lo que llegó a ser el positivismo posterior a Comte.

Empirismo

El empirismo es una corriente filosófica que difiere del racionalismo que surge en Inglaterra en el siglo XVII y se expande durante el siglo XVIII, sus máximos representantes son J. Locke (1632-1704), J. Berkeley (1685-1753) y D. Hume (1711-1776), Aristóteles (384-322 a.C.), Epicuro (341-272 a.C.), los estoicos (S.IV a. C. - S.II d.C.), Tomás de Aquino (1224-1274) y Ockham (1295-1350). En un sentido general, se denomina empirismo a toda teoría que considere que la experiencia es el origen del conocimiento, (pero no su límite). Sin embargo, en un sentido estricto, el empirismo propiamente dicho hace alusión a las teorías filosóficas creadas por las corrientes antes mencionadas.

El empirismo rechaza, como menciona Quintanilla (1976), cualquier pretensión de un conocimiento *a priori* o mediante algún procedimiento especial de «intuición» o cosa semejante. Como para la concepción empirista, en su versión originaria y más radical, la referencia de todo término ha de ser, según Salas (2002), empírica. Esto puede expresarse también de este modo: el empirismo suponía la reducción del sentido a la referencia: aquél se construiría a partir de átomos referenciales. El sentido de una proposición quedaría determinado por la combinación de ideas simples, impresiones o *sense data* que constituyeran la referencia última de los términos que intervienen en la proposición.

Los caracteres fundamentales del empirismo podrían resumirse en las siguientes tesis: subjetivismo del conocimiento, que consiste en considerar que para conocer el mundo se ha de partir del propio sujeto y no de la realidad en sí; la experiencia como única fuente del conocimiento, el origen del conocimiento es la experiencia; negación de las ideas innatas de los racionalistas, si todo conocimiento ha de provenir de la experiencia esto supone que habrá de ser adquirido; y el conocimiento humano es limitado: la experiencia es su límite.

Es menester encontrar la génesis de la investigación cuantitativa en el que se enmarca el estudio, en el positivismo y el empirismo, y resaltar propiamente la investigación en el marco empírico-analítico.

Empírico-analítico

En esta investigación se privilegia la dimensión explicativa, la cual está conectada propiamente con la ciencia moderna. Esta ciencia moderna se caracteriza, como menciona Alvarado:

una estructura de dos componentes: una de naturaleza formal y analítica, compuesto de principios que permiten explicar los hechos y que son formulados con ayuda del lenguaje lógico-matemático y otro de naturaleza empírica, que radica en las condiciones de control experimental y verificación de las formulaciones teóricas con base en condiciones de experiencia (2008, pp. 13-14).

En primer lugar, aparece *la relación sujeto-objeto*, en la que al sujeto se le asigna el lugar de conocedor o el que aspira a conocer y se le concibe el origen del objeto de estudio y su dinámica dentro del quehacer investigativo. De esta manera, el sujeto que conoce se identifica con el investigador, quien define, planea, prevé y controla todas las condiciones de aparición del objeto de estudio. En oposición, el objeto de estudio se concibe como pasivo, sometido a las variaciones o permanencias que el investigador le ha impuesto. El fundamento conceptual que apoya esta manera de concebir la relación sujeto-objeto en la investigación tiene que ver, según Alvarado, “con el concepto de objetividad que se maneja en la investigación empírica-analítica, esto es, de una independencia absoluta entre el sujeto y objeto y de la necesidad de lograr la mayor coincidencia entre las proposiciones que enuncian de los juicios del investigador y las características sensibles del objeto de estudio” (2008, p. 15). Otro fundamento, la lógica de la construcción teórica, la inscribe en la línea de elaboración de un conocimiento de validez universal que parte de la identificación de regularidades o leyes dentro de los diferentes órdenes de la naturaleza y la sociedad. Según Alvarado (2008) se busca generar un entramado o articulación de las leyes con el propósito de producir un sistema explicativo o teoría científica. Otro fundamento son las finalidades del conocimiento científico en la que está orientada esta investigación para la elaboración de explicaciones frente a los fenómenos de la regularidad que buscan sean controlados y transformados por el hombre. Se pretende, igualmente, que determinado tipo de experiencias que han resultado productivas se vean replicadas en condiciones relativamente nuevas. El conocimiento aspira a una generalidad universal verificable dentro de las condiciones especificadas por el investigador y por la disciplina que lo gestó.

Fundamentos teóricos

Los referentes teóricos retomados para la investigación fundamentan un estudio con enfoque empírico-analítico con el propósito de identificar las variables de estudios con instrumentos o pruebas estandarizadas y describirlas y relacionarlas con análisis estadístico. Además, el estudio es realizado a partir de perspectivas ecológica e histórica cultural.

Dentro de las funciones educadoras de la familia, los procesos de socialización de los hijos, con el fin de formar un tipo de personas integradas en un grupo social determinado son, quizás, las más reconocidas, como señalan Alonso & Román (2005). La familia colabora para que los niños aprendan y adquieran una adaptación social y una personalidad adecuada y, para ello, establecen una serie de mecanismos que le permitan modelar la conducta de los niños según las normas sociales del grupo al que pertenecen, participando así de forma preferente en la socialización de sus hijos y potenciando lo que Alonso & Román (2003) llaman “competencia social”. Incluidos dentro de tales procesos se encuentran las prácticas educativas familiares, con las que los padres intentan provocar en los hijos la inhibición o inducción de la conducta con diferentes estrategias.

Aunque son muchos los autores que han abordado las prácticas educativas familiares, para efectos de este trabajo investigativo, se tomará el concepto de prácticas educativas familiares de Alonso & Román (2005) en el que se reconocen estas prácticas como las estrategias con las que los padres intentan provocar en los hijos la inhibición o inducción de la conducta. Estos autores trabajan las prácticas educativas familiares con base en tres estilos: autoritario, equilibrado y permisivo.

Estas prácticas están soportadas en el modelo constructivista de socialización familiar que se separa del modelo tradicional en el que los estilos de interacción, como el de la relación entre padres e hijos, se caracteriza por la bidireccionalidad, la diferencia de impacto en función de los contextos, la percepción de los mensajes adultos con la perspectiva infantil y las teorías implícitas de las figuras de crianza, no siempre consistentes, pero antecedentes relevantes en la relación con los hijos.

El estudio de las prácticas educativas familiares se asienta más en una perspectiva cuantitativa porque su modo de identificación y evaluación se basa en una batería de exploración que contiene cuatro instrumentos de medida (escala adulto y de hijos amplia, y escala de adultos e hijos abreviada). Además, se centra en el análisis estadístico para calcular los criterios de bondad psicométrica con énfasis en la fiabilidad y la validez.

Por otra parte, el clima social familiar de Rudolf Moos (1974), considera que el ambiente es un determinante decisivo del bienestar del individuo; asume que el rol del ambiente es fundamental como formador del comportamiento humano puesto que contempla una compleja combinación de

variables organizacionales y sociales, así como también físicas, las que influirán en la evolución del individuo. La familia, para este autor, desde una mirada ecológica, hace parte de ese ambiente, se considera como uno de los entornos primarios de mayor influencia en el individuo, es decir, como un microsistema. La familia es el nivel más interno del esquema ecológico, su unidad de análisis es el sistema de dos personas y la influencia bidireccional que se presenta en esta relación cara a cara. Lo que afecta a uno de ellos afectará al otro. La familia cumple la primera y más importante función de socialización en la vida del niño, de manera que “el clima social de la familia en la que educan los hijos y las hijas resulta fundamental para explicar su nivel de adaptación” (Cortés y Cantón, 2000, p. 33-34). En el clima familiar se dan interrelaciones entre los miembros de la familia en aspectos de comunicación e interacción.

Esta teoría define al clima social familiar por las relaciones interpersonales que se establecen entre los integrantes de la familia, lo que involucra factores de comunicación, interacción y crecimiento personal, que puede ser fomentado por la vida en común. También consideran la estructura y organización de la familia, así como el grado de control que ejercen unos miembros sobre los otros. Todo esto es evaluado por una escala desplegada por el propio Moos.

Tanto la teoría de prácticas educativas familiares y la del clima social familiar, se en los desarrollos de Urie Bronfenbrenner, psicólogo estadounidense que abrió estructuró la perspectiva ecológica sobre el desarrollo y el cambio de conducta en el individuo a través de su teoría de sistemas ambiente que influyen en el sujeto y en su cambio. Según esta teoría, cada persona es afectada de modo significativo por las interacciones de una serie de sistemas que se superponen. Así, esta teoría forma parte de las teorías dialécticas contextuales que explican el cambio de conducta del individuo a través de la influencia del entorno o medio.

Para Pérez (2004) Bronfenbrenner se mostró:

(...) plenamente consciente de que un modelo teórico capaz de observar una variedad tan amplia de factores tiene que satisfacer, por sus propias características, varias necesidades importantes: Rigurosidad metodológica, capacidad para proporcionar formas de control de su validez y resultar permisivo en el sentido de admitir resultados contrarios a las hipótesis formuladas por el investigador (p.1).

Según se propone este autor, el ambiente se representa de forma muy diferente a las formulaciones habituales del mismo en los dos sentidos que se detallan a continuación: en cuanto al contenido. En cuanto a su estructura, los ambientes no se analizan en función de variables lineales sino en términos de sistema. Los sujetos no se comportan solos sino en relación con...

Aunque Bronfenbrenner se aparta en su génesis de la tendencia histórico cultural, correspondiente con la teoría de L. S. Vigostky (1979), para este estudio es pertinente considerar algunos

elementos del último, quien creó la psicología marxista. Esta tendencia se caracteriza por la comprensión histórica social de la psiquis humana, en la que el hombre es resultado de la historia y producto de ella, el hombre es hombre porque otros le han enseñado a serlo; y se exalta el papel del adulto en la educación de las nuevas generaciones, el papel de la actividad en el desarrollo de la personalidad y la dialéctica de lo externo y lo interno; se explica la interiorización de lo externo y la exteriorización de lo interno.

Para Vigostky la psiquis humana no es algo dado, por tanto, no es inmutable ni invariable. Para su desarrollo, es necesario resaltar cómo las interacciones sociales permiten el surgimiento de las diversas dimensiones. Para él (1979), estas interacciones vehiculizan el desarrollo cognitivo con base en el paso de una zona de desarrollo real a una zona de desarrollo próximo, que lleva a la capacidad para solucionar una dificultad. En este proceso, los niños se ven retados a diversas tareas y acciones para las que no poseen conocimientos, por lo cual requieren del apoyo de sus padres. Este acompañamiento permitirá que cada experiencia probablemente requiera nuevos progresos en sus zonas de desarrollo. El desarrollo de la psiquis se da en complejas interacciones, en las que el papel del sujeto es activo y existe unidad entre lo interno y lo externo.

Para concluir, en esta tendencia se concibe el aprendizaje, según Sanz & Rodríguez (2000), no sólo como un proceso de realización individual, sino también como una actividad social, como construcción y reconstrucción por parte del sujeto, que se apropia de conocimientos, habilidades, actitudes, afectos, valores y sus formas de expresión. Este aprendizaje se produce en condiciones de interacción social en un medio socio-histórico concreto. Es aquí donde se halla el punto de encuentro con la investigación, ya que se considera que en el entorno del niño se posibilita el desarrollo, es decir, son los padres unos posibilitadores de aprendizajes que llevan a avanzar en el desenvolvimiento social de sus hijos. Es decir, el proceso de aprendizaje de habilidades sociales es concebido como una actividad social que produce y reproduce el conocimiento; el desarrollo del niño tiene en cuenta su vinculación directa con la práctica de los padres.

Conclusiones

Las dos variables base de la investigación: prácticas educativas familiares y clima social familiar, aunque son dos categorías teóricas diferentes, tienen distintos puntos de encuentro, ya que ambas teorías proponen cómo la interacción con distintos ambientes y personas representan una influencia directa para el desarrollo del niño, sea a partir de unas prácticas específicas o un estilos determinado de clima familiar. Además, estas variables comparten los sustentos básicos de la teoría ecológica de Bronfenbrenner y de la tendencia histórico cultural, L. S. Vigostky. Finalmente, la manera como los autores referentes para la comprensión de cada variable estructuraron sus teorías y los instrumentos de evaluación con una perspectiva cuantitativa, o empírico- analítica. Lo cual permite reconocer, en cierta medida, el grado de congruencia y conexión presentes en los fundamentos de la investigación.

La metodología adoptada para esta investigación determina cómo se conceptualiza el objeto de estudio, los problemas, los métodos y técnicas, la forma de explicar, interpretar o comprender los resultados de la investigación realizada. Pero procura un dominio de las bases filosóficas de las teorías de estudio. A través de esta investigación se aplican técnicas y procedimientos con la intención de encontrar respuestas a las preguntas y estudiar la relación entre las variables de estudio.

Referencias

- Alonso, J. & Roman, J. (2005). *Prácticas educativas familiares y autoestima*. *Psicothema*, 17(001), 76-82.
- Alsina, J. (s.f). *El positivismo, ideología de la sociedad industrial*. Recuperado de <http://es.geocities.com/paginatransversal/alsinapositivismo/index.html>.
- Alvarado, M.T. (2008). *La investigación positiva: fundamentos e implicaciones metodológicas*. Programa de Maestría en desarrollo infantil. Facultad de Psicología: Universidad de Manizales.
- Ballesteros, B.P. (1995). *El conflicto marital y su relación con problemas de ajuste con los niños*. Bogotá: Fundación Universitaria Konrad Lorenz.
- Brionis, G. (1998). *Métodos y técnicas avanzadas de investigación aplicadas a la educación y a las ciencias sociales*. Bogotá: Icfes. PIIE.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano* (1 ed.). Barcelona: Paidós.
- Chang, Schwartz & Dodge, McBride-Chand. (2003). Harsh parenting in relation of child emotion regulation and aggression. *Journal of family psychology*. 17 (4), 598-606.
- Comte, A. (1934). *Discurso sobre el espíritu positivo*. Edición de la “Revista de Occidente”, Madrid.
- Cortés, R. & Cantón, J. (Mar, 2000). *Ambiente familiar y dificultades de adaptación de los hijos*. *Suma Psicológica*, 7 (2), 33 – 49.
- Cowan, Cohn Cowan, Pearson. (1996). Parents’ attachment histories and childrens’ externalizing and internalizing behaviors: exploring family systems models of linkage. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 64 (1), 53-63.
- Eisenberg, Losoya, Fabes, Guthrie, Reiser, Murphy, Shepard, Poulin, Padgett. (2001). Parental socialization and childrens dysregulated expression of emotion and externalizing problems. *Journal of family Psychology*, 15(2), 183-205.
- Florsheim, Tolan, Gorman-Smith. (1996). Family processes and risk for externalizing behavior problems among African American and Hispanic boys. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64(6), 1222-1230
- Khun, Thomas S. (1962). *Las estructuras de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica de México.

- McMahon & Wells (1998). Conduct disorders (in E.J Macch y R.A Barkley [eds]). *Treatment of Childhood disorders*, (73-132). New York: Guildford Prees.
- Moos, Rudolf & Edison Trickett. (1974). *Classroom Environment Scale Manual*. Palo Alto, California: Ed. Consulting Psychologist Press.
- Patterson, G.R; Reid, J.B. & Dishion, T.J. (1992). *Antisocial Boys*. Eugene, OR: Castalia.
- Pérez, F. (2004). El medio social como estructura psicológica. Reflexiones a partir del modelo ecológico de Bronfenbrenner. *EduPsykhé. Revista de Psicología y Psicopedagogía*, 3(2) 161-177.
- Quintanilla, Miguel A. (Hg.). (1976). *Diccionario de filosofía contemporánea*. Salamanca: Sígueme.
- Salas, M. (2002). Quine y los “dogmas del empirismo. *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica*, XL, 101, 27-40
- Sanz Cabrera, T. & Rodríguez Pérez, M.E. (2000). *El Enfoque Histórico Cultural: su contribución a una concepción pedagógica contemporánea*. Tomado del libro: Colectivo de autores del Cepes. Tendencias pedagógicas en la realidad educativa actual. Editorial Universitaria. Universidad “Juan Misael Saracho”. Versión digital.
- Shaw, Keenan & Vondra. (1994). Developmental Precursors of Externalizing behavior age 1 to 3. *Developmental Psychology*, 30 (3), 355-364.
- Rogers & Holmberck. (1997). Effects of interparental aggression of childrens’ adjustments the moderating role of cognitive appraisal and coping. *Journal of family psychology March*, 11(1), 125-130.
- Stoolmiller, M. (2001). Synergistic interaction of child manageability problems and parents-discipline tactics in predicting future growth in externalizing behavior for boys. *Developmental Psychology*, 37(6), 814-825.
- Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.