

IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología
XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología
del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos
Aires, 2012.

Lógicas subyacentes en prácticas de crianza.

Rotstein De Gueller, Berta y Soláns, Ana Paula
Elena.

Cita:

Rotstein De Gueller, Berta y Soláns, Ana Paula Elena (2012). *Lógicas subyacentes en prácticas de crianza. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-072/357>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/emcu/d0a>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

LÓGICAS SUBYACENTES EN PRÁCTICAS DE CRIANZA

Rotstein De Gueller, Berta; Soláns, Ana Paula Elena

Universidad Abierta Interamericana. Argentina

Resumen

El objetivo de esta investigación fue el profundizar sobre las lógicas que subyacen a las prácticas de crianza (PC) de un grupo de madres cuyos hijos presentaban problemas escolares. Admitiendo que tanto las PC como los problemas escolares se configuran dentro de un multifacético entramado de factores y que necesariamente implica el posicionamiento de los investigadores, se decidió indagarlo desde la Teoría Fundamentada de los Datos. Esta estrategia facilitó el acceso a categorías emergentes de las entrevistas abiertas, realizadas a un grupo de madres que estaban siendo asistidas por la Cátedra de Residencia Clínica de la facultad de Psicopedagogía de la UAI. Entre los principales hallazgos se destacó el reconocimiento materno de problemas escolares que eran afianzados por las PC, cuyas características se distanciaban tanto de los conceptos vigentes de acciones de guía y orientación de los niños, como de su estructura: se desdibujaba la asimetría de roles, reforzada por la atribución externa del control de sucesos (locus), liderado por el rol activo de los niños. Esta mirada amplía la visión de las PC a profesionales de educación, psicopedagogía y psicología, brindando recursos para colaborar con familias, escuelas y para el definición, formulación y evaluación de planes y proyectos.

Palabras Clave

Prácticas crianza, Teoría fundamentada

Abstract

UNDERLYING LOGIC IN PARENTING PRACTICES

The objective of this research is to understand the logic behind parenting practices (PC) of a group of mothers whose children had school problems. Assuming that both, the PC and school problems, are set within a multifaceted interplay of factors which necessarily involves the ideological positioning of the researchers, it was decided to search it out from the Grounded Theory of Data. This strategy facilitated the access to emerging categories of open interviews, conducted with a group of mothers who were being assisted in the Department of Clinical Residency Psicopedagogical Faculty of the UAI. Among the finding keys, highlighted the maternal recognition of school problems were reinforced by the PC, which features both distanced themselves from traditional concepts of guidance and counseling activities for children, and their structure: the asymmetry of blurred roles, reinforced by the external attribution of control events (locus), led by the active role of children. This view extends the vision of parenting practices in education, counseling and psychology, providing resources to assist families, schools to the diagnosis, formulation and evaluation of plans and projects.

Key Words

Parenting Practices; Grounded theory

Estudios previos. Los estudios de PC suelen predecir la competencia social de los niños. Sin embargo, teniendo en cuenta que en el ámbito familiar se educa no sólo por tradiciones sino en forma espontánea, las investigaciones sobre PC destacan las dificultades de los padres para analizar, reflexionar y evaluar las situaciones de conflicto, las que resuelven desde el control, castigos y agresión (Aguirre Dávila, 2002, Conger, Conger, Elder et al, 1992).

En el otro extremo, Conger, Conger, Elder et al (1992) también plantean que las disciplinas laxas o “inconscientes” de padres que no saben administrar sanciones o establecer normas (poco severos o in-efectivos), conforman cierta “disfuncionalidad” debido a que los padres suelen someterse a la voluntad de sus hijos. Como consecuencia los niños suelen presentar dificultades en el control de impulsos, poca empatía y problemas en la adaptación a normas. Al respecto de las disciplinas laxas y el sometimiento parental, Patterson (2002) consideró que los padres reforzaban positivamente las conductas disruptivas o desviadas de sus hijos de modos involuntarios con intervenciones caracterizadas por dar órdenes y castigar.

El estudio de las habilidades socio-cognitivas de los niños (Ison, 2004; Pichardo Martínez, Justicia y Fernández Cabezas, 2009) reveló que ante conductas “disruptivas”, los estilos vinculares eran agresivos, caracterizándose por disciplinas rígidas, negligencia física, psicológica y afectiva que dificultaba la autorregulación de la conducta de los niños. Esto es más visible bajo la influencia de factores socio-económicos, marginalidad, tradiciones y cuando menor es el nivel educativo, afectando la calidad de vida de los niños. Pichardo, Justicia Y Fernández Cabezas (2009) asociaron asimismo la conducta agresiva de los niños en la escuela con los conflictos parentales y el castigo como control. Pepler y Craig (1998), por su parte, estudiaron conductas de rechazo cuya correlación era negativa en relación a las sociales, destacando rol de los docentes.

En síntesis, en estos estudios se observó que tanto las PC provenientes de disciplinas rígidas o laxas, dificultaban la socialización armónica de los niños, cuyas consecuencias se expandían y se relacionaban con otros ámbitos socio-culturales como la escuela. Aún cuando se reconoce la interacción padres hijos, los efectos educativos suelen relacionarse con modelos o estilos parentales o el clima del hogar, es estudiado principalmente en contextos vulnerables y de pobreza. Este estudio se enfocó en descubrir las lógicas de las PC considerando la interacción entre padres e hijos, centrándose en develar cómo perciben los padres las acciones de sus hijos y se posicionan al respecto.

Contexto Conceptual. Los estudios sobre PC la consideran un tema complejo y multifacético y la suelen definir como costumbres sociales relativas al cuidado de los niños. Estos conceptos surgen tanto de las representaciones[i] sobre la niñez (Kretschmer et al, 2003) como de configuraciones particulares y dinámicas, influidas

por las visiones individuales, familiares y sociales (Moscovici, 1979) producto de la vida social, caracterizada por la interacción. En ellos se reconoce la presión mutua de padres e hijos, que en el caso de ser negativa (indeseable o transgresora de regla) daría origen a conductas anti-sociales (Patterson, 1982).

Retomando la noción de visiones parentales, se considera que éstas se configuran tanto en las creencias acerca del rol y la función, como las relativas al desarrollo de los niños, (fases y habilidades). Las conductas constituyen un modo de registrar las visiones y creencias, entre las cuales González Tornaría et al (2001) señala tres dimensiones: control (intento de ejercer influencia), apoyo (sostén) y estructura (conducta predecible), divergentes en sus campos de influencia: cognitivo, social y moral.

La pedagogía familiar estudia especialmente estas conductas, para profundizar la comprensión de la educación en las familias como sistema social (González Tornaría et al, 2001). Se basa en el supuesto de educabilidad de los niños y la función parental de educar, cuyos beneficios estarían implícitos en el bienestar y desarrollo del niño. En tal caso, la educación parental implicaría la acción reflexiva y responsable de los padres, orientada a la formación integral de los niños, atribuyéndose a la madre una "natural" sensibilidad y capacidad de entrenamiento.

Los protagonistas centrales de estos supuestos, mirados desde modelo ecológico de Vandormael (en González Tornaría, op cit), se integran en una red de interacciones complejas, que incluye tanto los miembros de la familia como los del contexto en el que se desenvuelven. En este modelo, el niño no sólo cumple un rol activo, sino que es el eje central del mismo, posición que se relativiza en este estudio, al considerarse que es uno más dentro de las relaciones afectivas y sanguíneas de los miembros del hogar, donde roles y regulaciones surgen natural y espontáneamente.

Roles y regulaciones que debiesen compatibilizarse con la escuela obligatoria. Sin embargo ésta como institución formal tiene además objetivos, normas[i] y autoridades definidos *a priori*. En estas circunstancias, es la primera institución, fuera de la familia, donde los niños desde pequeños (2 a 5 años) permanecen (entre 4 y 8hs), asignados a grupos, docentes, espacios y tiempos determinados. En ellos, practican hábitos y rutinas sociales, culturales, conductuales y cognitivos también definidos *a priori*, que fijan deberes, pautas y reglas a cumplirse (Tenti en Elichiri, 1987), exigiéndoles a los niños una progresiva autonomía, que pudo no haber sido practicada en el hogar.

En este sentido, la inclusión en la escuela, obligaría al niño a conjugarse su disposición personal, el bagaje de experiencias adquiridas en el hogar y comunidad para adaptarse. Desde esta perspectiva cobraba sentido el supuesto de que si las PC que se practicasen en el hogar fuesen solidarias con las de la escuela, se facilitarían la adaptación de los niños a ella. El concepto de adaptación o acople (al ambiente social o cultural) refiere, para este estudio, al grado de esfuerzo variable que implica la interacción y aceptación de normas y valores de la propia realidad social, familiar e institucional en virtud de un intercambio perdurable e integral con el entorno (Ander-egg, 1999).

Las acciones de adaptación involucran un conjunto de acciones (cognitivas, emocionales, culturales, sociales). Cuando éstas se registran como acciones de inadaptación o desequilibrio, entre lo

que el niño sabe, hace (se abstiene) y puede hacer y lo que indica la norma, emergen los denominados problemas escolares (apartamientos[iii] de normas culturales, sociales e institucionales). Pero estas no se restringen solo al niño como individuo o a la escuela como ámbito, sino que están en estrecho vínculo con otras personas y ámbitos, como los del hogar y la comunidad. Un entramado complejo de roles y funciones de las personas que los integran, del cual este estudio se limitará a develar desde las verbalizaciones maternas cuáles son sus lógicas subyacentes y el posicionamiento de los actores al respecto.

Contexto del estudio. Esta investigación, realizada en el marco de la Facultad de Investigación y Desarrollo Educativos de la UAI, en el Seminario de Investigación III (Trabajo de Campo) de la Carrera de Psicopedagogía durante los años 2009/2011. Se fundó en un estudio previo de Prácticas de Crianza (PC) en niños con NBI^[iv] realizado en 2008/2010, cuyos supuestos finales indicaban que el tipo de PC Aleatorias ejercidas en el hogar podría dificultar la adaptación de los niños a instituciones formales como la escuela.

Decisiones metodológicas: la Teoría Fundamentada de los Datos (Straus y Corbin, 1990; Vasilachis de Gialdino, 2007) como estrategia de indagación, fue seleccionada dado el exiguo desarrollo científico de la problemática en este contexto, pero principalmente porque se buscaba facilitar la comprensión de las lógicas que subyacían a las PC: profundizar cómo éstas eran construidas en virtud de qué acciones advertían las madres de sus hijos y cómo interactuaban en consecuencia.

Población: un grupo de madres cuyos hijos tenían problemas escolares y que eran asistidas de la Cátedra de Residencia Clínica y Clínica Psicopedagógica^[v] de la Licenciatura de Psicopedagogía de la UAI. La edad maternal oscilaba entre 26 y 45 años, eran en su mayoría de nacionalidad paraguaya o boliviana, con escolaridad primaria incompleta. Tenían entre 1 a 5 hijos^[vi] de 6 y 10 años de edad, quienes cursaban el primer ciclo de la escuela primaria y manifestaban problemas escolares. Solo la mitad de las madres convivían con pareja estable e hijos (no todos sus hijos) y se desempeñaban laboralmente (tiempo parcial). Manifestaron problemas familiares, fundamentalmente barriales respecto al alcoholismo, drogas y violencia.

Instrumentos: entrevistas en profundidad^[vii] individuales y grupales con guía.

Unidades de registro: frases y palabras - **Unidad de análisis:** familia

Análisis. La codificación inicial reveló la detección de problemas escolares, los que no se limitaban solo a las calificaciones ("todo regular", "matemática y lengua regular), sino incluían otros problemas, apropiación de contenidos curriculares ("*no entiende nada de matemática*"), habilidades ("*no le sale la cursiva*", "*los números no...*"). Pero el mayor énfasis se centraba en aspectos inherentes a las conductas de sus hijos ("*se porta mal en clase*", "*en el comedor se porta mal*"[de la escuela], "*La maestra me dijo que lo pone en penitencia y se escapa*"), que se extendían a los vínculos familia-escuela, ("*me comunicaron que iban a tomar medidas drásticas*" [en la escuela], ("*me dijeron que vaya buscando otra escuela*"). En este sentido, el reconocimiento específico de los problemas por parte de las madres fue interpretado como evidencia de que admitían la presencia de desajustes en los procesos sociales y de enseñanza-

aprendizaje (Riso, 2010) de exclusiva atribución a los niños. Como respuesta a la detección y aceptación de los problemas escolares de sus hijos, las PC consistían regularmente en: sobre-generalización negativa, dicotomías, etiquetamiento y respeto por el devenir de los sucesos (inacción). El primer tipo de prácticas revelaba la regularidad de las conductas inadecuadas de sus hijos (*“se porta mal”, “no hace”, “le pega a los compañeros”, “no estudia”, “no aprende”*). Esta sobre generalización era congruente con las prácticas dicotómicas, (*“nunca hace nada”, “renegando como siempre con B”, “siempre miente”*), que omitían posiciones intermedias o matices. En ambos casos, congruentes con el etiquetamiento de los niños por sus conductas, implicando que la acción (*“no hace la tarea”/ “le pega a los compañeros”*) los designa con rótulos (*“un vago”/ “es malo”*). Estas prácticas solían acompañarse de manifestaciones de enojo, tristeza, apatía o cambios de tema, en definitiva, las PC no estaban orientadas a provocar modificaciones en las conductas de los niños.

Estudiando las excepciones se descubrió que, cuando percibían acciones positivas (*“ayer lo pesqué haciendo la tarea”*), se las reconocían como eventuales y no se las fortalecía. Dicha temporalidad sumada a la falta de detección de “prácticas guía” orientó el análisis a la re-contextualización de las frases nuevamente en cada entrevista. Se halló que la lógica temporal indicaba que cuando los niños eran pequeños, las madres no percibían problemas de conducta (*“siempre se portaba bien”, “tomaba teta y se quedaba”, “era muy bueno tranquilo”*), posiblemente ello contribuyó a la escasa o nula construcción de PC guía, que parecían necesitarse cuando los hijos iniciaban la escuela (*“en la escuela se porta mal”*). Desde este ángulo resultaba comprensible que asignaran los problemas (de contenidos, habilidades y conductas) a la escuela. Pero claramente, las PC en el hogar (rutinas y acciones), observaban desajustes o no eran armónicas con las que la escuela exigía.

Dicha falta de armonía no sólo fue hipotética, sino se justificaba en los posicionamientos de las madres respecto a la autoridad y al control sobre los sucesos. Respecto al primer aspecto, se percibía una simetría en el posicionamiento de las madres en relación a las maestras, aliadas ambas por situaciones similares (madre: *“mi hijo me tiene podrida”: “la maestra no lo aguanta más, no lo soporta”/ “no me hace caso”: “a ella tampoco le hace caso”*) congruentes en la ausencia de guías para cambiar dichas situaciones. Curiosamente, esta perspectiva cambiaba radicalmente al percibirse la simetría con los hijos (*“no la queremos”* {a la maestra}, *“que las traigan acá a las maestras, me voy a agarrar de los pelos”*). En este sentido se disipaba el rol de asimetría o autoridad como estructura estable (González Tornaría et al, 2001) que pudiese colaborar con el posicionamiento reflexivo ante los sucesos o acontecimientos.

Respecto al segundo aspecto, cuando las acciones dependían exclusivamente de las madres (organización del hogar, bañado o cambiado de hijos, cocina - *“cuando vuelvo tengo que hacer todo”, “la cena la dejo preparada”*-) la responsabilidad sobre los sucesos era asignada a sí mismas (locus interno). No obstante, si las acciones incluían a sus hijos, el control de los sucesos quedaba principalmente bajo la regulación de los niños (locus externo materno) asumiendo una posición simétrica entre ambos (*“no se va a ir ni soñando de la habitación”* [el hijo], *“me hecha”* [el hijo], *“D. no me dejó entrar y tampoco quería entrar”, “nunca más tomó leche”, “Es imposible dormir con él (...) pero no puedo decir que no”, “no consigo que B. se vista”*). Esta lógica cobraba fuerza al asociarse con los recuerdos de la propia infancia (*“no tuve infancia”, “le doy a mis*

hijos lo que yo no tuve”, “como yo de chica no podía hacer nada, a él lo dejo”).

Reflexiones. La configuración central de la Lógica bajo la cual construían las PC era el respeto por el devenir natural de los sucesos. Esto se justificaba en tanto las acciones de los niños se consideraban regularmente negativas, sin matices ni posibilidades de cambio, sustentadas en el dominio de los niños en situaciones coyunturales, y la ausencia de prácticas tendientes a modificar dichas acciones. En el mismo sentido, era coherente con la ausencia de una construcción progresiva de PC guía en el tiempo, porque cuando los niños eran pequeños no eran necesarias. Asimismo, las alianzas itinerantes indicaban la carencia de una estructura de roles asimétrica. En conjunto, las PC y los posicionamientos maternos al respecto, sustentaban y robustecían las acciones de los niños

Si bien se destaca la importancia del locus interno de los niños y su rol activo e interactivo respecto a las PC del hogar, sus acciones eran percibidas como desajustadas, apartadas[viii] en el hogar, principalmente en la escuela donde se configuraban problemas escolares o de adaptación. El epicentro del problema radicaba en que las PC del hogar no resultaban operativas frente a lo que les demandaba el entorno (principalmente la escuela). En este sentido lo “espontáneo” y “natural” de la crianza que sostienen actualmente teorías, leyes y los contextos de convivencia de estas madres, tal vez no se ajusten a entornos progresivamente más complejos, como el que propone la escolaridad obligatoria.

En definitiva en estos entornos complejos, las PC no estaban colaborando con brindarles estrategias o capacidades que les permitieran a los niños acoplarse, adaptarse o responder a las exigencias contextuales. Sin embargo, se reconocieron PC de imposición que habían quedado ocultas (por ejemplo: los niños habían sido vacunados y asistían a la escuela), lo que indicaba que había prácticas que no se visibilizaron en el enunciado de las madres, pero en las cuales regía el locus interno materno.

A partir de lo enunciado se propone una nueva definición que reconozca las las PC desde una visión holística e incorpore prácticas que, hasta el momento, han quedado invisibilizadas en las conceptualizaciones previas:

“Las PC constituyen un conjunto de acciones vinculares situadas (espontáneas, reflexivas y/o transmitidas socialmente)[ix] en el marco de la crianza, que influyen en la afectividad, moral, creatividad, cognición, comunicación, ambiente, socialización, corporalidad y salud de niños, adolescentes, padres o encargados y personas convivientes cuya proyección excede los límites del hogar. Se configuran básicamente en dos dimensiones: el modo en que despliegan (imposición, guía, orientación y albedrío[x]) acorde a la función asumida por los integrantes del hogar[xi]; y su proceso: que admite su aparición, permanencia, modificación o desaparición a lo largo del ciclo vital de sus protagonistas, influidas por las coyunturas socio-culturales y económicas”.

Discusión. Si bien se acuerda con las investigaciones que plantean que las PC tienden a reforzar el curso natural de los sucesos, no se acuerda en el contexto de la disciplina (aún laxa) como se expuso. Porque si la disciplina se entiende como un cuerpo organizado de disposiciones morales u orientación, este estudio no puede dar cuenta de ello: las madres no proponían PC, ni rígidas, ni agresivas, ni órdenes o castigos, ni tan siquiera laxas. Lo que implica una

disminución de oportunidades para los niños de estructurar referentes que les permitiesen distinguir lo que pueden o deben hacer y lo que se les demanda, que colaboraría con la auto-regulación y el equilibrio.

Por otra parte, en cuanto al reconocimiento materno de problemas, se acuerda con la teoría respecto a las dificultades para distanciarse de los mismos. Esta especulación se sustenta en que, por un lado, posiblemente el conocimiento de algunos de los problemas respondan a la reproducción de conceptos emitidos por profesionales (escuela, gabinete psicopedagógico o de orientación). Por el otro la carencia de experiencias personales en las cuales hayan podido franquear exitosamente entornos o exigencias similares (abandono escolar materno) en un contexto inestable estructural, económico y vincular (apoyos) cuyos miembros tampoco lo han hecho.

En consecuencia, se propone a profesionales de instituciones y organismos relacionados con la crianza, brindar a estas madres (y padres) en sus contextos de pertenencia, experiencias orientadas a aprender a aprender donde el error sea considerado una herramienta, fortaleciendo la reflexión-acción sobre sí dentro de sus relaciones familiares coyunturales. Con el objetivo de generar PC alternativas, que les brinde la oportunidad de construir junto a sus hijos, un andamiaje[xii] adaptativo amigable e interactivo con los recursos disponibles.

Notas

[i] Se entiende por representaciones sociales a las construcciones de la realidad que manifiestan creencias, valores, normas, habilidades valoradas, visiones de mundo y estereotipos situados históricamente (Abric, 1994)

[ii] La normativa surge como consecuencia de aspectos relacionados con el cumplimiento regular de deberes, pautas y reglas (Tenti en Elchiry, 1987).

[iii] Tomado del concepto de trastorno de aprendizaje de Elchiry N. (1987).

[iv] Rotstein de Gueller, B. y Soláns A. P. (2010) Universidad Abierta Interamericana

[v] Titulares: Marta Lovazano (Residencia Clínica) y Hebe Novillo, Ana Fuentes (Clínica Psicopedagógica)

[vi] En su mayoría argentinos. En algunos casos no eran hijos de la pareja actual, por otra parte no todos convivían con sus madres, algunos lo hacían con las abuelas maternas quienes los habían criado.

[vii] Grabadas y con cuaderno de campo.

[viii] Tomado del concepto de trastorno de aprendizaje de Elchiry N. (1987).

[ix] Independientes y/o combinadas en grados variables.

[x] Relacionadas con las aleatorias, incluyen activamente la decisión de los niños.

[xi] Históricamente se asocia a las PC en el hogar el rol principal y hegemónico de los padres. Nuestros trabajos de investigación coinciden en que los "padres", en ellas, constituyen una imagen ideal más que una real. En principio porque los niños conviven en algunos casos con uno sólo de ellos, en otros el rol de padre está ausente o éste corresponde al progenitor del medio-hermano más pequeño, asimismo el primer estudio señaló la presencia de los niños-padres y otros parientes que en ocasiones cumplen ninguna o algunas de las funciones.

[xii] Provisorio y de creciente autonomía y responsabilización progresiva.

Bibliografía

Aguirre Davila, E. (2002). *Prácticas de crianza y pobreza*. D.C: Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia. Disponible en <http://www.docentes.unal.edu.co/eaguirred/docs/Pr%3Fcticas%20de%20Crianza%20y%20Pobreza%20-%20Aguirre%20%282002%29.pdf> el 12/11/2010

Cardona Ríos G.C. (2010) *Infancia y Calidad de Vida. Factores de la dimensión individual que contribuyen a la calidad de vida de los niños y niñas de primera infancia en estratos alto, medio y bajo de la Ciudad de Mede-*

lín. Universidad San Buenaventura. Disponible en http://bibliotecadigital.usb.edu.co/jspui/bitstream/10819/531/1/Infancia_Calidad_Vida_Cardona_2010.pdf el 11/06/2011

Carrasco, C., Trianes, M. (2010). Clima social, prosocialidad y violencia como predictores de inadaptación escolar en primaria. *European Journal of Education and Psychology*, 3 (2), 229-242 España: CENFINT. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1293/129315468007.pdf> el 16/11/2009

Conger R.D., Conger K.J., Elder G.H. Lorenz F.O., Simons R.L. Whitebeck L.B. (1992) A family process model of economic hardship and adjustment of early adolescent boys. *Child development*, 63 (526-541). Disponible en <http://www.colorado.edu/ibs/pb/Thornberry/socy7004/pdrs/afamiliprocessmodelofeconomichardshipandadjustment.pdf>

Elchiry N. E. (comp), 1987. *El niño y la escuela: reflexiones sobre lo obvio*. Buenos Aires: Nueva visión.

Garrido Genovés, V. (2005). *Qué es la psicología criminológica*. Madrid: Biblioteca Nueva

González Tornaría M.L., Vnademeulebroecke L., Colpin H. (2001) *Pedagogía familiar aportes desde la teoría y la investigación*. Montevideo: Trilce

Harrington C., Boardman S. (1997) *Path to Success*. U.S.A.: Harvard

Ison, M. (2004). Características familiares y habilidades socio-cognitivas en niños con conductas disruptivas. *Revista latinoamericana de psicología*. 36. (002), 257-268. ISSN 0120-0534.

Ison, M. (2004). Características familiares y habilidades socio-cognitivas en niños con conductas disruptivas. *Revista latinoamericana de psicología*. 36. (002), 257-268. ISSN 0120-0534.

Kretschmer R., Quiroga R., Peña E., Loewen S. (2003) *Prácticas de crianza en comunidades indígenas del Chaco central*. Paraguay: UNICEF. Extraído el 22 de enero del 2010 de http://www.unicef.org/paraguay/spanish/py_practicas_de_crianza.pdf

Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul

Patterson G. (2002). The early development of coercive family processes. En J. B. Reid, G.R. Patterson, y J. Snyder (Eds.). *Antisocial behavior in children and adolescents: A developmental analysis and model for intervention* (pp. 25-44). Washington: American Psychological Association.

Pepler, D.J., Craig, W. y Roberts, W. (1998). Observations of aggressive and non aggressive children on the playground. *Merrill Palmer Quarterly*. 44 (55-76)

Pichardo Martínez, M., Justicia, F., Fernández Cabezas, M. (2009). Prácticas de crianza y competencia social en niños de 3 a 5 años. *Pensamiento Psicológico*, 6 (13), 37-48. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/801/80112469004.pdf> el 16/11/2010

Strauss y Corbin (1990). *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques*. London: Sage

Vasilachis de Gialdino I. (Coord) (2007) *Estrategias de Investigación Cualitativa*. (1ª Reimp) Buenos Aires: Gedisa. Cap IV

Titulares: Marta Lovazano (Residencia Clínica) y Hebe Novillo, Ana Fuentes (Clínica Psicopedagógica)

En su mayoría argentinos. En algunos casos no eran hijos de la pareja actual, por otra parte no todos convivían con sus madres, algunos lo hacían con las abuelas maternas quienes los habían criado.

Grabadas y con cuaderno de campo.

Tomado del concepto de trastorno de aprendizaje de Elchiry N. (1987).

Independientes y/o combinadas en grados variables.

Relacionadas con las aleatorias, incluyen activamente la decisión de los niños.

Históricamente se asocia a las PC en el hogar el rol principal y hegemónico de los padres. Nuestros trabajos de investigación coinciden en que los "padres", en ellas, constituyen una imagen ideal más que una real. En principio porque los niños conviven en algunos casos con uno sólo de ellos, en otros el rol de padre está ausente o éste corresponde al progenitor del medio-hermano más pequeño, asimismo el primer estudio señaló la presencia de los niños-padres y otros parientes que en ocasiones cumplen ninguna o algunas de las funciones.

Provisorio y de creciente autonomía y responsabilización progresiva.