

III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2011.

Prácticas de crianza en niños con problemas adaptativos escolares.

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

Cita:

Rotstein De Gueller, Berta y Soláns, Ana Paula Elena (2011). *Prácticas de crianza en niños con problemas adaptativos escolares. III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-052/377>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eRwr/eMc>

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>.

PRÁCTICAS DE CRIANZA EN NIÑOS CON PROBLEMAS ADAPTATIVOS ESCOLARES

Rotstein De Gueller, Berta; Soláns, Ana Paula Elena
Universidad Abierta Interamericana. Argentina

RESUMEN

Las prácticas de crianza (PC) constituyen acciones que orientan el desarrollo de los niños. Entre las multiplicidad de factores que afectan los problemas adaptativos escolares intervienen las PC. Este estudio tiene como objetivo comprender, desde el discurso materno, las características de las prácticas que pueden estar interviniendo en los problemas de adaptación escolar. Se plantea un abordaje cualitativo con entrevistas abiertas, analizadas con la teoría fundamentada de los datos. Entre los hallazgos se reveló que las madres registraban los problemas escolares, pero incurrían en errores de atribución, asignando etiquetas a sus niños aplicables a las acciones efectuadas. Se observó la tendencia de sobre-generalizar negativamente las acciones de sus hijos en ámbitos escolares y hogareños. Un análisis sintagmático de dichas acciones exploró la propuesta de prácticas guía, éstas fueron reemplazadas por justificaciones, giros temáticos. Se analizaron alianzas y locus de control predominantes. El propósito de esta investigación es colaborar con recomendaciones para la construcción de alternativas de orientación e intervención familiar basadas en criterios y problemas contextualizados, tendientes a favorecer la adaptación de los niños a la institución escolar, así como contribuir con fundamentos para políticas públicas relacionadas con la familia y la escuela.

Palabras clave

Prácticas crianza Problemas escolares

ABSTRACT

PRACTICES OF RAISING IN CHILDREN WITH PROBLEMS OF SCHOLASTIC ADAPTATION

Parenting practices (PP) are actions that guide the development of children. Among the many factors that affect school adaptive problems involving the PP. This study aims to understand, from the maternal speech, the characteristics of practices that can be intervening in the problems of school adjustment. We propose a qualitative approach with open interviews, analyzed with grounded theory data. Among the findings it is revealed that mothers registered school problems, but erred in attribution, assigning labels to their children apply to the action taken. There was a tendency to over-generalize negative actions of their children in school settings and home. A syntagmatic analysis of these proposed actions explored the practical guide, they were replaced by justification, thematic twists. There were analyzed alliances and locus of control predominant. The

purpose of this research is to collaborate with recommendations for the construction of alternative family counseling and intervention based on criteria and contextualized problems, tend to favor the adaptation of children to the school, and contribute to public policy rationale for related family and school.

Key words

Raising Practices Scholastic problems

“La tarea del padre es difícil, está plena de temores y desacuerdos”
(Sinay, 2005: 98)

La pedagogía familiar estudia la educación de las familias como sistema social a través de sus conductas. Asume entre sus supuestos que los niños son educables (y deben serlo) para su propio bienestar y desarrollo. En el hogar, los padres no intervienen desde la pericia pedagógica, sino desde lo intuitivo, espontáneo y natural en el marco de las relaciones conyugales y familiares. Los niños son considerados activos, asumiendo una bi-direccionalidad o reciprocidad en la que padres e hijos ejercen influencias mutuas. (González Tornaría et al, 2001)

Este trabajo se encuadra en el modelo ecológico de Vandormael (en González Tornaría et al, 2001) considerando la red de interacciones complejas entre padres, hijos y escuela, donde el niño es el centro. Respecto a este último punto el presente estudio suspende dicha centralidad, y lo considera un integrante activo en la misma.

Las PC pueden ser definidas como “el conjunto de acciones de atención dirigidas a los niños, basadas en patrones culturales, creencias personales, conocimientos adquiridos y posibilidades fácticas que presentan los dadores de cuidado” (Rodrigo et al, 2006). UNICEF, en un trabajo dirigido por Kretschmer (2003), sostiene que están afectadas por aspectos físicos y sociales, e incluyen: actitudes, acciones, representaciones sociales respecto a la niñez de los responsables (creencias, valores, cuidado). Las PC intervienen en la educabilidad de los niños y forman parte de un proceso social (Aguirre, 2000) en el contexto de las relaciones de los miembros de la familia (Bocanegra, 2007)

En el proceso de crianza cada integrante asume funciones estables y/o variables, complementarias y/o super-

puestas en constante construcción. Estas responden a concepciones definidas como "...ideas básicas, que no han pasado por la reflexión sistemática e influyen profundamente en la manera como nos relacionamos con un fenómeno" (González Tornaría et al, 2001:59)

Por este motivo, la comunicación[i] y el lugar de las personas dentro de la estructura familiar y social influirían de modos (y con efectos) diversos en la selección de objetos de la realidad pero también a quiénes y cómo serán dirigidos (Ibáñez en Montero, 1994), cuál es la intención, el contenido (verbal o no) y la conducta del otro (Birdwisthel, 1970). Desde esta perspectiva la interacción entre los miembros de la familia determinará el desarrollo de las conductas educativas y las expectativas sobre el futuro de los niños que conforman el hogar. Las PC configuran en sí mismas un modo posible de "aprender a aprender" (Dabas, en Elchiry 1987:171).

Las dimensiones de la conducta educativa (González Tornaría et al, 2001) se combinan dando lugar a los denominados patrones educativos: el control (intento de ejercer influencia), el apoyo (grados de sostén) y la estructura (conducta predecible de los padres), los que difieren según su campo de influencia (cognitivo, social o moral). En relación al control, Garrido (2005) considera al locus como la ubicación personal del origen de las cosas que suceden. Puede ser interno: si la persona se considera agente de las mismas, o externo si se atribuye a otros (o al azar).

La escuela es la primera institución social en la cual los niños viven experiencias, durante varias horas, sin control directo familiar. Difiere del hogar en que se brinda una educación formal[iii]: objetivos delimitados, programas de estudio planificados y dirigidos, requisitos y autoridades públicamente reconocidos. También las reglas, los hábitos, y las normas son externos, preexistentes a la incorporación de los niños. La disciplina surge, como consecuencia del cumplimiento regular de deberes, normas y reglas (Tenti E. en Elchiri, 1987).

Los problemas adaptativos escolares (cognitivos, habilidades, motrices, sociales) se originan cuando los niños no logran alcanzar el equilibrio entre sus características personales, las de su familia y las de la escuela como institución social (Ander-Egg, 1999). Este mismo autor compatibiliza el concepto de adaptación (proceso) con acomodación y ajustes, refiriéndose al intercambio armónico, creativo y duradero que permite la integración sujeto-contexto.

Sosteniendo este concepto hay un supuesto normativo bajo el cual la adaptación equilibrada es posible. Este trabajo limitará el concepto de problemas adaptativos escolares en tanto apartamientos[iiii] de la norma escolar.

Entre las limitaciones a dicha adaptación, se reconocen entre otras, PC de etiquetamiento (rotulo), errores de atribución y sobre-generalización negativas. El etiquetamiento de los niños en base a sus acciones, contribuyen como definiciones (estigmas) que alteran procesos adaptativos (Riso, 2010). Son asociados a los errores de atribución (Garrido, 2005) que consisten en asignar calificaciones cerradas (etiquetas) a acciones singula-

res. La sobre-generalización negativa (Riso, 2010) privilegia el recuerdo imágenes negativas sobre otras, afectando no solo a la persona, sino a la red social de pertenencia.

OBJETIVO GENERAL: Comprender las prácticas de crianza de las madres y su relación con problemas adaptativos escolares de sus hijos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS: Explorar las PC y sus características discursivas. Explorar las concepciones que manifiestan sobre sus hijos como sujetos activos en las PC. Indagar la manifestación del locus de control en las prácticas de crianza. Analizar cómo se relacionan las redes de relaciones madre-hijo-maestra.

Decisiones metodológicas: Este estudio se basó en una investigación previa sobre PC en niños con NBI[iv], cuyo supuesto final indicaba que las PC aleatorias podrían favorecer los problemas de adaptación de los niños en instituciones altamente estructuradas como la escuela.

Muestreo teórico: búsqueda intencional de una población con niños que tuviesen problemas escolares. **Población:** asistentes[v] al Cátedra de Residencia Clínica de la Carrera de Psicopedagogía de la Facultad de Investigación y Desarrollo que funciona en el Hospital Escuela de la Universidad Abierta Interamericana durante el segundo semestre del año 2010. **Instrumento:** entrevistas abiertas con guía temática. **Recolección y análisis:** simultáneos y sucesivos con cada entrada al campo. **Técnica de análisis:** Teoría Fundamentada de los Datos.

Contexto familiar

Las madres (una abuela) que participaron de este estudio tenían al menos uno de sus hijos (un nieto) con severos problemas de adaptación escolar, motivo por el cual su asistencia a un espacio de intervención psicopedagógica era ineludible por disposición de las autoridades escolares. Sus edades oscilaban entre 26 y 55 años y tenían escolaridad primaria incompleta. La mayoría eran de nacionalidad paraguaya y boliviana. Poseían entre 1 y 5 hijos, argentinos (excepto uno). Los niños que presentaban problemas escolares oscilaban entre los 6 y 10 años, concurriendo a la escuela primaria entre 1º y 3º año.

Todas trabajaron desde muy jóvenes (8 años). Casi la mitad lo hacía, al momento del estudio, fuera del hogar, tiempo parcial (excepto una) y sin aportes sociales. Aproximadamente en la mitad de las familias convivían exclusivamente la madre, su pareja (no necesariamente padre biológico) con los niños. Concibieron su barrio de residencia como violento. Durante el tiempo libre sus hijos jugaban en el interior del hogar.

Análisis

Este trabajo se analizó de la siguiente manera, en primer lugar se categorizaron temáticas y protagonistas del discurso. A continuación se configuraron tres dimensiones: sobre-generalización, errores de atribución y dicotomías. La indagación de la relación madre-PC-hijo derivó en análisis interpretativo del locus de control

y por último un análisis sintagmático de las acciones.

Análisis temático

Las personas, instituciones y temáticas surgidas de las entrevistas fueron las siguientes: Hijos (conducta, actividades escolares mentira, compañeros de escuela, tareas en el hogar, límites, afecto hacia los hijos). Escuela (docentes, directivos, tareas, resultados académicos). Ellas mismas (concepciones, rutinas en el hogar y visión de futuro). Por la valoración de sus concepciones, se las categorizó en Positivas, Negativas y Neutras o Mixtas. La observación de una supremacía elocuente de valoraciones negativas, condujo a analizarlas según su objeto comunicacional (personas a quienes se dirigieron). Como resultado, el destinatario predominante fueron los hijos, luego los docentes, pero también ellas mismas.

Siendo un estudio transversal, se observó que las madres manifestaron dos etapas respecto al comportamiento de sus hijos. Una, cuando eran pequeños antes del ingreso escolar (*"muy bueno", "tranquilo", "él tomaba la teta y se quedaba, se quedaba, nunca molestaba", "se quedaba quieto y tranquilito hasta el jardín", "es mi bebé", "es muy chiquito"*). La segunda, donde expresaron claramente emergencia de problemas, fue con el ingreso escolar. Como conjetura podría suponerse que: si los niños son "chiquitos", se portan bien y se quedan quietos, entonces no requerirían la propuesta de PC (guía), hasta su ingreso escolar.

Las madres reconocieron problemas de adaptación en lo referente a: lo académico (*"falta copiar la tarea", "incompleto"*), habilidades (*"no le sale la cursiva"*), contenidos curriculares (*"matemática y lengua regular"*), conductas sociales (*"se porta mal en clase", "en el comedor se porta mal"* [escuela], *"La maestra me dijo que lo pone en penitencia y se escapa"*). Esto dificulta las relaciones con la institución escolar (*"iban a tomar medidas drásticas"* [en la escuela], *"me dijeron que vaya buscando otra escuela"*).

Estas expresiones, indicaban que concebían (no negaban) problemas de desajuste. En el mismo sentido, también enunciaron intenciones de compromiso (*"trato de dar lo mejor", "trato de estar en contacto con la maestra", "trato de escuchar", "hago lo que puedo"*), las mismas tenían dos características: abstracción y unilateralidad.

Dimensiones

Los recuerdos valorados como negativos (sobre-generalizaciones) (*"todo está mal sobre B.", "es distraída", "la maestra (...) no lo soporta", "no sabe escribir las letras"*), primaron sobre los positivos (*"a veces trabaja bien"*). Coincidentemente, concepciones de las madres sobre sí y sus hijos, también fueron preponderantemente negativas (*"me siento vacía", "durante el día no existo", "él se cree más"* [el hijo respecto a ella] *"no me aguanto ni yo", "Es mi hijo lo quiero muchísimo pero no quiero verlo", "Yo no dije que no quiero a mi hijo y tampoco voy a dárselo al primero que pase por la vereda"*) Se detectaron asimismo errores de atribución, por los

cuales las acciones de los niños se etiquetaron a modo de rotulo (*"es vago", "es miedoso", "es distraída"*). Estas etiquetas también fueron auto-asignadas (*"soy egoísta", "soy aburrida"*). La etiquetación se configura casi exclusivamente para las acciones negativas.

Por otra parte se advirtieron frecuentes dicotomías: entre todo-nada o nunca-siempre (*"no trata de ayudar en nada", "está mal en todo porque no entiende nada", "nunca me ayuda en nada", "miente todo el tiempo", "re-negando como siempre con B. y la escuela", "todos se quejan de él"*) lo que dificulta el reconocimiento de matices. Sustentan, estas verbalizaciones, el mismo sentido que los errores de atribución y la sobre-generalización negativa.

Análisis interpretativo

En consecuencia, se decidió analizar el locus de control interno[vi] y externo. Éste era interno en la auto-asignación de prácticas autónomas de las madres (*"me levanto a las 4 de la mañana para ir a trabajar y no tengo tiempo", "salgo de mi casa 6,40 trabajo todo el día y cuando vuelvo está la cama sin hacer", "los fines de semana aprovecho para lavar y planchar, no tengo tiempo"*), respondiendo posiblemente a la propia infancia (*"no tuve infancia", "yo soy del campo, no tengo resentimientos pero tenía que hacer cosas"*). Se lo asoció a una lógica compensatoria en las PC (*"le doy a mis hijos lo que yo no tuve", "le doy lo que no le dan los padres"* [nieta], *"como yo de chica no podía hacer nada, a él lo dejo, porque yo no pude hacerlo"*).

Coincidentemente, las concepciones sobre la respuesta de sus hijos a las PC se manifestaron en ellas como locus externo *"hace lo que quiere"* en diversas rutinas. En los límites (*"yo ya le dije a él que no, pero se duerme mirando la tele", "no se va a ir ni soñando de la habitación"* [el hijo], *"me hecha", "Es imposible dormir con él, se mueve mucho pero no puedo decir que no", "D. no me dejó entrar y tampoco quería entrar"*). En la autonomía (*"no consigo que B. se vista"* [7 años], *"ayuda en nada"*). En la alimentación (*"casi ni toma leche", "le digo que deje de comer y él me dice que no lo quiero"* [el hijo se descompuso], *"no quería comer (...) le hice otra comida y tampoco quiso"*). En la escolaridad (*"no hace", "incompleto", "se pelea", "no hace caso", "lo pone en penitencia y se escapa"*). Como contraste, se reconocieron algunas adaptaciones positivas: *"a veces trabaja bien", "el otro día vino con la tarea completa", "él se preocupó en estudiar"*). En ellas se aprecia una temporalidad transitoria.

En relación a las PC relativas a los límites, se observa un locus interno maternal con una temporalidad también transitoria (*"hay veces que se portan muy mal y los pongo en penitencia", "trato de castigar o no mirar tele", "los trato de separar [peleas] o les doy entretenimientos", "Le digo que por ahí no le compro mas alguna cosa"*). En paralelo se registraron tensiones entre PC y locus interno de los niños (*"sé que hay cosas que no puedo dejarle hacer pero...", "no puedo decir que no", "C. se fue enojado (...) quería (...) y yo no tenía plata"*). Es-

to se interpretó como una dificultad en la alternancia de asimetrías (roles).

Las concepciones de las madres[vii] sobre las maestras de sus hijos expresaron confrontación. (“Yo no me pongo en contra de la maestra pero a veces me dan ganas”, “no la queremos”, “nunca le gustó, nunca le va a gustar” [al hijo], “no me gustó lo que dijo la maestra”, “no la queremos [a la maestra]”, “yo la cago a trompadas”, “que las traigan acá a las maestras, me voy a agarrar de los pelos”, “tuve un choque [con la maestra]”, “no me gusta en las formas que me dicen algunas cosas”, “yo no las entiendo (...)hago todo lo que me piden y me dicen (...) pero a veces no...”)

Sin embargo se detectaron también analogías entre el discurso propio y el que manifestaron sobre las maestras relativos a las acciones de sus hijos (madre: “mi hijo me tiene podrida” - “la maestra no lo aguanta más, no lo soporta”/ madre: “ya estoy cansada de hablarle y me dice que se va a portar bien y después hace lo que quiere” - maestra: “me dijo que lo pone en penitencia y se escapa”/ madre: “me trompeaban por eso ahora mi hijo hace lo mismo” - maestra: “me dijo que le pega y empuja a los chicos en el colegio”).

En conclusión, respecto a estos últimos dos puntos, se revela una doble alianza versátil según su contenido: autoridad o adaptación. La primera madre-hijo en tensión con la maestra respecto a la autoridad, la segunda maestra-madre en tensión con el hijo (problemas de adaptación escolar).

Análisis sintagmático:

Tomando como eje central los verbos (acciones[viii] de los niños) se efectuó un análisis sintagmático. Se descubrió que son precedidos y sucedidos por: cambios de tema, asignación de culpa[ix] (“no tuve mucha elección (...) pero no puedo ahora es tarde”, “el papá nunca le dice nada y a mí me dan ganas de llorar), justificaciones (“justo una nena se movió y él le metió un dedo en el ojo sin darse cuenta”, “ayer estuvo con cosas ajenas, yo le puedo comprar”, “son todos los chicos así” [pelean], “no puedo con todo”) o compensaciones (“a él lo dejo, porque yo no pude hacerlo”, “no me dieron la educación que me tendrían que haber dado”). Acorde al supuesto de educabilidad, la omisión de PC orientadoras a las acciones estaría limitando la oportunidad de alternativas de reflexión y/o acción tanto para las valoradas positiva como negativamente.

Conclusiones.

Los miembros que integran las redes familiares y escolares se afectan mutuamente creando el ambiente en el que viven. Los adultos intervienen activamente sobre los niños, fundamentalmente en la infancia.

Desde una mirada unidireccional hacia la madre, se consideraron dimensiones de sobre-generalización negativa, errores de atribución, etiquetamiento de sus hijos por acciones (exclusivamente negativas) y dicotomías concluyentes. Los efectos combinados de éstas, constituirían un riesgo, en acuerdo a Proviña (1995:

198) quien expresó que “la manera cómo pensamos afecta la forma como planeamos nuestras vidas, los objetivos personales que elegimos y las decisiones que tomamos...”. En este caso la madre influye sobre sí, pero también en la red de relaciones y particularmente colabora en la construcción de certezas de los niños sobre sí (Riso, 2010).

Desde una mirada ecológica, centrada en el discurso de las madres, las alianzas forman parte natural de las redes sociales. En este caso se registra una doble alianza inestable que se reconfigura según la problemática: autoridad- adaptación. Esta se caracteriza por la omisión de propuestas activas en un sentido orientador, concluyéndose que esta dinámica constituye uno de los ejes que explican el nudo central de este estudio.

En el mismo sentido ecológico, respecto a las tensiones entre el locus de control interno y externo de madres, hijos y el entorno se intentó reconocer cuál se impone, cuáles son sus efectos, cómo y a quienes afecta. El locus externo se reconoció en las madres respecto a: 1. Sus propias experiencias de crianza, 2. La respuesta de sus hijos a las PC. Su locus interno se registró en acciones relativas a la auto-asignación de tareas del hogar. Este desequilibrio afecta la propuesta y orientación de PC.

Por lo expuesto, es esperable que las PC entrañen tensiones, no sólo por la tensión entre locus interno y externo de madres e hijos, sino porque además implica la necesaria postergación mutua de deseos. Sin embargo para que las PC se instituyan como guía o intervenciones adecuadas en acciones (modificables) (Proviña, 1995), las madres deben reflexionar y fortalecer su locus interno, en virtud de poder confiar en su capacidad para (re)orientar y generar cambios en sí mismas, sus niños y su entorno.

Se propone como recomendación, por un lado brindarles la oportunidad de aprender a re-negociar la configuración de alianzas entre los protagonistas de estas redes en una visión compartida de las PC y el sentido de la educabilidad de los niños. Asimismo, la contribución con herramientas para el fortalecimiento del locus interno de las madres que contemplen expectativas positivas y realistas sobre sus hijos. En el mismo sentido la consideración de provisoriedad y modificabilidad de las acciones. Con el objetivo de que ellas consideren y seleccionen PC, por sí mismas y junto a sus niños, que mejor se adapten a sus circunstancias, con el fin de contribuir progresivamente a la auto-gestión de sus hijos para una adaptación plena y estimulante al entorno.

“El valor es un punto medio entre el exceso y el defecto (...)

nunca es estático, no está predeterminado: necesitamos la reflexión, lo condicional...”

(Aristóteles en Riso: 88)

NOTAS

[i] "sin sus significados, los ademanes y palabras de los hombres formarían un inmenso bosque en el que cada árbol crecería para sí y extendería sus ramas sin tener en cuenta a los otros árboles" (Bogardus en Proviña, 1995: 54)

[ii] Ander egg (1999)

[iii] Tomado del concepto de trastorno escolar de Ferreira E. en Elchiry N. (1987).

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

[v] Forzosamente se entrevistaron a las madres debido a que eran las únicas que asistían a los encuentros.

[vi] Garrido (2005) considera que los convertiría en agentes responsables de la propia conducta.

[vii] Previamente se habían visto coincidencias entre ellas.

[viii] Las acciones son en sí mismas sucesos parciales y temporales, perfectibles, forman parte de procesos y disponen de oportunidades implícitas

[ix] Sinay (2005:82-84) se refiere a la culpa como atribución a otros la responsabilidad sobre propias desdichas o frustraciones, justifica por no ejercer límites para no perder el cariño de los hijos, no querer a los hijos o postergarse a sí mismo, también se culpa a los hijos por no responder a las expectativas sobre ellos. Riso (2010:95) se refiere también a la culpa como valor social, al que se culpabiliza por la irresponsabilidad de los otros.

CITAS BIBLIOGRÁFICAS

Abric, J. C (1994). Metodología de recolección de las representaciones sociales. En *Pratiques sociales et Représentations*. Traducción al español

Aguirre, E. & Durán, E. (2000). Socialización y prácticas de crianza. *Socialización: Prácticas de Crianza y cuidado de la salud*. Bogotá, D. C.: CES -Universidad Nacional de Colombia.

Ander-Egg, E. (1999) *Diccionario de Pedagogía*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

Birdwhistell, R.L. (1970). *Kinesics and context*. Pennsylvania: University of Pennsylvania Press

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

Edwards M. (2011) *Terapia familiar / Como y cuando poner límites*. Disponible el 22 de junio 2011 en <http://www.intramed.net/contenido/ver.asp>

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

Gómez Proviña, O. (1995) *Aprendizaje y pensamiento*. Buenos Aires: Docencia.

González Tornaría M. L., Vandemeulebroecke, L. y Colpin H. (2001) *Pedagogía Familiar. Aportes desde la teoría y la investigación*. Montevideo: Trilce.

Montero, M. (coord.). (1994) *Conocimiento, realidad e ideología*. Ibáñez, T. *La construcción del conocimiento desde una perspectiva socio constructivista* Caracas: AVEPSO.

Riso, W. (2008) *Pensar bien, sentirse bien*. Barcelona: Planeta

Sinay, S. (2005) *Elogio de la responsabilidad*. Buenos Aires: Del Nuevo Extremo