

¿Qué creen y aconsejan psicólogos(as) chilenos(as) y costarricenses sobre la educación en el hogar de los hijos?*

Pablo Javier Castro**

Paz Alaniz***

Camila Soto****

Tatiana Pizarro*****

Universidad de La Serena, Chile.

Resumen: En la presente investigación se estudiaron las teorías subjetivas de 12 psicólogos(as) chilenos(as) y costarricenses que trabajan en temáticas de infancia, objeto de poder describir e interpretar sus teorías subjetivas, explícitas e implícitas, sobre la educación informal en el hogar. Método: Esta investigación es de carácter cualitativo, con un diseño metodológico descriptivo-interpretativo. La información fue recolectada mediante entrevistas episódicas, en tanto que el análisis de datos se efectuó utilizando el modelo de la *Grounded Theory*, realizando codificación abierta y axial y utilizando el método comparativo constante (Strauss, A. & Corbin, 2002). Resultados: Algunos de los principales hallazgos son que las temáticas más frecuentemente consultadas por los padres, dicen relación con la alta impulsividad y disciplina de los hijos.

*Estudio realizado en Chile y Costa Rica durante el año 2014.

** Psicólogo. Doctor en Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Académico del Departamento de Psicología de la Universidad de La Serena. teléfono 56 51 2204006, pablocastro@userena.cl

*** Estudiante de psicología de la Universidad de La Serena. Correo electrónico:

**** Estudiante de psicología de la Universidad de La Serena. Correo electrónico:

***** Estudiante de psicología de la Universidad de La Serena. Correo electrónico:

tpizarro@alumnosuls.cl

Mientras que, las temáticas que no se consultan, y respecto a las que no existe consenso en cómo se abordan, están las familias monoparentales y los modelos de crianza de familias con orientación sexual diversa. Por otro lado, de acuerdo a los entrevistados el estilo educativo en el hogar del tipo autoritario es el más recurrente en la actualidad.

Palabras claves: Consejos de crianza, teorías subjetivas, profesionales, educación informal.

1. Introducción

A medida que crecen sus hijos, los padres ponen en práctica un conjunto de estrategias de crianza con la finalidad de guiarlos y educarlos para que se integren en la sociedad. Entendiéndose estas *prácticas de crianza* como “procesos de cuidado, afectividad, socialización, enculturación y *educación*” (Peralta, 1996, citado en Gallego, 2011, p. 75) que los padres manifiestan hacia los niños y las niñas a través del tiempo, en especial en los primeros años de su vida (Aguirre, 2002, Fornós, 2001). Además de las prácticas, la crianza implica otros dos procesos: las *pautas de crianza* y las *creencias acerca de la crianza* (Izzedin & Pachajoa, 2009). El presente trabajo se sitúa en el estudio de estas últimas, entendiéndolas como el conocimiento cotidiano, profesional o científico acerca de cómo se debe criar a un niño, es decir, a las explicaciones que brindan los padres u otros “expertos” sobre las formas de cómo encausan las acciones de sus hijos e hijas.

Abordar el estudio de la crianza es imprescindible dado que está en estrecha relación con el desarrollo infantil, las diferentes concepciones de niño, las costumbres y normas socio-históricas y culturales (Rogoff, 2003). Sumado a esto, la temática de crianza ha sido estudiada por largos siglos dado que es considerada como una de las actividades importantes en la sociedad humana. Es por esto que en diversas culturas “se formaron grupos de pretendidos expertos” (Castro et al., 2013, p. 705) como filósofos, psicólogos y médicos que se han dedicado a escribir sobre la crianza de los hijos, sea con fines académicos o para el público en general con el propósito de ayudar a los padres y madres a lograr las metas, según los modelos representativos de cada cultura (Castro et al., 2013; Hardyment, 2007; Kojima, 1996).

Al respecto, nos interesa comprender las creencias que poseen los profesionales acerca de la crianza de los hijos e hijas y cómo éstas influyen en los consejos que dan a los padres y madres. Lo anterior teniendo presente que la crianza es una actividad cultural, por lo tanto, el desarrollo del niño o niña está influido por ésta, en consecuencia lo que se aconseja no sólo está basado en teorías científicas, sino también en teorías subjetivas ancladas a una determinada cultura.

Pese a la trascendencia que representa estudiar la crianza, existen pocos estudios que describan el tipo y la forma en que los padres y madres están recibiendo consejos acerca de la crianza de sus hijos e hijas, mediante su contacto con profesionales “expertos” (Castro et al., 2013). Así, se considera relevante abordar lo anterior como objeto de análisis, dado que cada vez existe más interés de los padres por criar a sus hijos guiándose por el consejo “científico” de profesionales que se desempeñan en esta temática.

1.1. Antecedentes históricos: Consejos sobre la crianza

En 1753, Nelson escribió el primer manual completo de cuidados y educación infantil llamado *An Essay on the Government of Children*, el que englobó tanto las necesidades físicas como morales de la infancia, considerando a los infantes como máquinas a las cuales hay que imponer la autoridad para criarlos de acuerdo a la voluntad de los padres. Más adelante, filósofos de la Ilustración como Rousseau en su escrito *Emily* (1762) promueven una visión del infante como una criatura con su propia forma de ser, virgen e inocente, un “buen salvaje” (Beekman, 1977; Hardyment, 2007).

A principios del siglo XX los medios de comunicación cobran mucha importancia, se invalida la voz de los abuelos en la crianza y se prefieren consejos mecánicos y prácticos. La regularidad adquiere un valor principal, tanto en la alimentación, como en las horas de sueño, entre otros (Beekman, 1977).

En el transcurso de la Primera Guerra Mundial surgió la psicología del niño y se comenzó a notar diferencias entre sus distintas corrientes. Tiempo después, el conductismo de Watson (1925) vio al niño como una criatura maleable al que el amor corrompía y se recomendaba a los padres no jugar con ellos.

La Segunda Guerra Mundial también generó cambios, polarizando las visiones de la crianza. Por un lado el autoritarismo, en donde los padres tenían absoluto poder, y por otro lado, la influencia de la visión freudiana que influyó en que se creyera que los padres debían ser más cercanos emocionalmente a sus hijos. Se instaura la idea de que los padres necesitan saber más acerca de cómo criar a sus hijos y la de que eran ellos los responsables de su buen o mal desarrollo psicológico (Beekman, 1977; Borinsky; 2005, Hardyment, 2007).

Faircloth (2014) afirma que hoy en día, los consejos sobre la infancia se han convertido en un negocio, existiendo sobrecarga de información y culpabilizando a los padres de criar mal. Todas estas prácticas que los padres realizan con sus hijos como, por ejemplo, alimentarlos, dormir con o sin ellos, los tiempos de juego, entre otros temas, vienen con un “manual adjunto”.

Dentro del contexto descrito, en particular, los psicólogos se han transformado en intermediarios entre la psicología académica y los padres.

Es por lo anterior que este estudio se interesa en comprender las teorías subjetivas de los(as) psicólogos(as) que trabajan en temáticas de infancia, dado que es una característica actual que los padres busquen muchas estrategias sin lograr encontrar la respuesta adecuada a las necesidades del infante, recurriendo a los consejos de profesionales (Hardyment, 2007).

1.2. Teorías subjetivas de profesionales

En palabras de Castro-Carrasco et al, (2012) las *teorías subjetivas* (TS) influyen la forma en que los profesionales comprenden, planifican y realizan acciones dentro de su praxis profesional. Esto se ve respaldado por investigaciones que han argumentado, específicamente dentro del área de la psicología, que estos profesionales a partir de la experiencia desarrollan teorías personales (subjetivas o implícitas), que más o menos se superponen con su orientación o teoría explícita de cómo llevar a cabo su trabajo (por ejemplo, Kottler, 1986, Najavits, 1997, Sandler, 1983, Schön, 1983, Shoben, 1962).

El concepto de TS es propuesto por Groeben y Scheele en 1977, quienes mediante este constructo ponen en relación la forma en cómo se construye el conocimiento científico y los modos de construcción del conocimiento cotidiano. Así, las TS son un conjunto de creencias sobre sí mismo y el entorno, que poseen una estructura argumentativa al menos de manera

implícita y que tienen como función la explicación, predicción y tecnología, similar a las funciones de las teorías científicas (Avendaño, Krause & Winkler, 1993; Catalán, 2010).

Gómez y Haz (2008) señalan que los modelos formales que los psicólogos y las psicólogas “adquieren durante su formación de pre y postgrado son parte fundamental de su quehacer laboral” (p. 54). Dicha formación teórica aporta el entramado conceptual y técnico que posteriormente será utilizado en el trabajo orientado a las recomendaciones que dan sobre la crianza de los hijos. No obstante, como ya se ha mencionado, los modelos formales “no son la única fuente que afecta el desempeño profesional” (*Ibíd*): las TS han demostrado ejercer “una gran influencia sobre las dinámicas de comprensión, planificación y acción de los profesionales” (*Ibíd*) (Flick, 2009). En este sentido, los psicólogos y las psicólogas, en cuanto personas, no pueden estar ajenos a la influencia de sus propias construcciones y reconstrucciones en la interacción con padres, madres, hijos e hijas.

Siguiendo a Sandler (1983), la profundización en el estudio de las teorías implícitas de estos profesionales y el análisis de cómo piensan los psicólogos y psicólogas en la práctica, puede contribuir al desarrollo de teoría formal y ser especialmente fructífera cuando se trata de poblaciones específicas de pacientes en que la teoría no existe o es considerada como incompleta.

La presente investigación se propone comprender las creencias que tienen los profesionales acerca de la crianza de los hijos. Es por esto que el objetivo de este trabajo es describir e interpretar las teorías subjetivas sobre la crianza, explícitas e implícitas de psicólogos y psicólogas que trabajan en temáticas de infancia y que tienen contacto con padres.

2. Método

La presente investigación optó por un diseño metodológico descriptivo-interpretativo de carácter cualitativo.

Muestra

La muestra fue de tipo intencionado (Patton, 1991), a través de los siguientes criterios de inclusión, que los participantes tuviesen:

- a) Al menos 5 años de experiencia laboral como psicólogo(a).
- b) Mínimo 2 años de experiencia en temáticas de infancia, habiendo realizado en ellos intervenciones con padres.

La muestra de este estudio quedó conformada por 12 psicólogos(as), seis de los cuales fueron de nacionalidad chilena y seis de nacionalidad costarricense, todos los profesionales dieron su consentimiento tanto verbal como escrito para participar en este estudio.

Recolección de los datos

Se recogieron los datos con entrevistas episódicas (Flick, 2009), para aprovechar tanto las ventajas de la entrevista narrativa como de la entrevista semi-estructurada. Esto nos permitió acceder a dos formas de conocimiento sobre las TS de los profesionales, por un lado, el conocimiento narrativo episódico utilizado en narraciones y por otro lado, el conocimiento semántico indagado mediante preguntas intencionadas concretas, por ejemplo, “¿Qué asocia usted con la palabra disciplina?” (Flick, 2009). Las entrevistas duraron en promedio 60 minutos y fueron grabadas en audio.

Análisis de los datos

Las entrevistas se transcribieron textualmente. Las transcripciones se analizaron con el programa Atlas. Ti versión 5.2, para identificar las creencias explicativas de los participantes (TS) y sus significados subjetivos. Se siguió el modelo *Grounded Theory* para el análisis de los datos, a través de un proceso inductivo con el objetivo de desarrollar un modelo explicativo a partir de los datos recabados (Strauss & Corbin, 2002). El análisis de los datos se llevó a cabo a través de dos fases: codificación abierta y axial:

Fase I. En la *codificación abierta*, los textos obtenidos de la transcripción constituyeron los datos de análisis. A partir de ellos se realizó un proceso de examinación, fragmentación y comparación de la información obtenida con el fin de reagruparla de acuerdo a la elaboración de categorías, dando como resultado un libro de códigos de teorías subjetivas. En esta etapa del proceso se identificaron TS en el texto a partir de la propuesta de Catalán (2010) y Flick (2009)

que plantean identificar hipótesis formuladas directamente por los sujetos o inferidas por el investigador.

Fase II. Luego, en el proceso de *codificación axial*, se seleccionaron minuciosamente las categorías, ordenándose en subcategorías, y se entablaron relaciones entre éstas, dando paso así al análisis interpretativo de los datos. En los resultados se presentan dos modelos reconstruidos a partir de este proceso.

3. Resultados

Los resultados los presentamos en base a dos modelos realizados a partir de la codificación axial. El primer modelo reconstruye el quehacer del psicólogo(a) en cuanto a temáticas de infancia y el segundo presenta las principales TS acerca de la crianza, que se profundizarán en las respectivas descripciones.

3.1. El quehacer del psicólogo

El modelo 1 (ver figura 1) incluye las creencias de los entrevistados en cuanto a las acciones que realizan con los padres en temáticas de crianza infantil. Se desprende que los psicólogos(as): recomiendan, sugieren, indican, abren la mirada, trabajan con la crianza de los padres, realizan psicoeducación, reestructuran, cuestionan, intervienen directamente y aconsejan. A continuación, las citas que se presentan son ejemplos de estas creencias (el código Psx, país Costa Rica (CR) o Chile (CL), se refiere al profesional entrevistado(a).

Ps3 CL: “Dejo abiertas las posibilidades de lo que yo digo no es la solución 100% yo creo que también es lo que yo voy mostrando, por aquí se puede esto, doy abierta la sugerencia de que esto es lo que se puede hacer...”

Ps6 CL: “... a ti no te pueden ver como un objeto, o sea, usted decide cuándo, cómo y dónde y con quién, tan directa soy, y señalarles que hay que entenderse, tolerarse y respetarse, en el momento en que me dan un maltrato físico o me dicen algo verbalmente doloroso no te están respetando...”

Según los profesionales, se aconseja con mayor frecuencia en temas relacionados con alta “impulsividad” y disciplina. Contrario a esto, los psicólogos(as) aconsejan poco, en temáticas relacionadas con los valores y la sexualidad. Además, refirieron que contenidos como las familias monoparentales y las familias con orientación sexual diversa son temáticas que no se abordan en el ejercicio profesional con los padres que consultan.

Ps2 CL: “... son usuarios que tienen también como característica una alta impulsividad, descontrol de sus impulsos, tienen muy poco manejo emocional, y por lo general se ven enfrentados a situaciones de conflicto...”

Ps5 CR: “Es muy frecuente, es frecuente que los papás consulten sobre eso, la disciplina, digamos dificultades para ponerle límites a los hijos...”

Algunos entrevistados refirieron que la práctica de aconsejar no se utiliza dado que esta encierra suposiciones personales del profesional, se subestiman las capacidades o recursos personales de los padres que consultan y se desplaza la responsabilidad de los mismos.

Ps4 CL: “En realidad consejo, consejo no, es orientación, claro, no aconsejaría, o sea aconsejaría puede ser un consejo yo le puedo decir usted tiene que hacer esto o usted debería hacer esto, yo es una opción que uno les da, esta podría ser una forma de trabajar, usted ve si la toma, si adhiere”

Ps3 CL: “... un consejo lo asocio más yo como un tema de algo que te puede dar un amigo, la sugerencia que yo puedo dar tiene que ver con mostrar alternativas, no imponerlas muchas veces, sino que dejar que el otro también logre resolver y logre tomar que es lo que le va sirviendo...”

Sin embargo, algunos profesionales reconocen utilizar el consejo en su práctica debido a su experiencia personal y profesional.

Ps 5 CR: “... siento que ellos necesitan saber que no son los únicos que están viviendo y eso ayuda que bajen un poquito la tensión y yo, no es que comparto muchísimo mi vida personal, pero cuando tengo que echar mano de alguna experiencia con mis propios hijos, echo mano...”

Ps4 CR: "...o sea, no te están pagando como al pulpero de la esquina, verdad, si no que sós un profesional; se supone que vos leíste, estudiaste y aprendiste sobre esto y lo manejas para que me lo expliqués y me orientés sobre esto..."

Algunos participantes concuerdan en que, desde la teoría, utilizar el consejo es relevante, enmarcándose dentro de un enfoque sistémico o adecuándose al contexto de la familia que consulta, además, se utiliza más de una teoría para un mismo caso. Pese a este acuerdo, que valida el aconsejar desde la teoría, los entrevistados no especificaron teorías científicas relacionadas con la crianza.

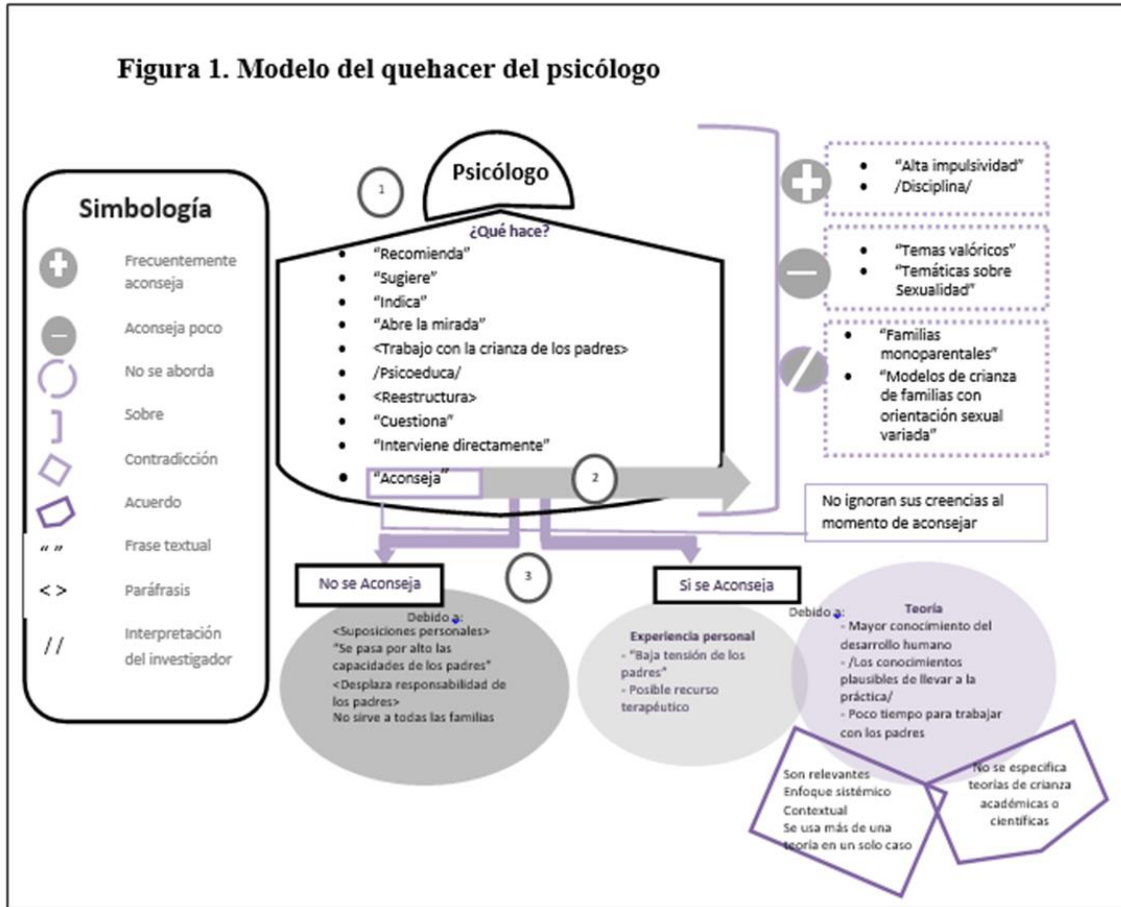
Ps4 CR: "... lo que le digo a los padres, y lo he dicho desde el principio, se relaciona con la sistémica..."

Ps3 CL: "Creo que hay ciertas teorías o líneas que funcionan muy bien con ciertos tipo de pacientes y otras con otros, desde algo conductual incluso hasta cognitivo, emocional, diferentes técnicas, no podría encasillarme en solo una"

Los participantes además mencionaron que al momento de aconsejar hay influencia de sus propias creencias.

Ps5 CL: "Como te decía hace un rato cuando hablábamos de las creencias, es parte de lo que tú has estudiado pero también es parte de lo que tú has vivido como han sido contigo también en el proceso de crianza..."

Ps4 CR: "... mirá, sí, pienso que sí, la parte subjetiva de uno no se despega verdad, sin embargo, tenés que morderte la lengua, o sea, hay cosas que no aplican y hay cosas que vos en tu vida personal, has hecho y nada tienen que ver con lo teórico..."



3.2. Teorías Subjetivas sobre disciplina

En la figura 2 se muestran las relaciones del concepto que emergió, la disciplina, como una temática central respecto a lo que más aconsejan los psicólogos en orden a la crianza, este fenómeno fue reconstruido por medio de la codificación axial y dice relación con las teorías subjetivas que poseen los psicólogos sobre la disciplina.

De este modo, las creencias de los psicólogos referidas a la disciplina están asociadas por algunos profesionales con el castigo, concibiendo a éste como un medio poco idóneo para imponer normas. Un ejemplo de estas TS es:

TS Ps 3/5/6 CL: “Dado que los padres asocian disciplina sólo a castigo, los psicólogos debemos ‘abrir la mirada’”.

Siguiendo en esta temática, algunos profesionales relacionan la desautorización entre los padres u otro familiar con la disciplina, refiriendo que si un padre contradice las “normas” que impone el otro, se genera confusión y perjudica la comprensión de los límites por parte de los niños.

Ps2 CL: “...cuando la mamá está criando y existe en el mismo grupo familiar otra persona que puede ser la abuela o el abuelo que desautoriza, que critica constantemente y que establece otras normas para el niño, eso afecta también a la crianza, se torna difuso para el niño que es lo que tengo que hacer, a quien le hago caso, y cuáles son las normas dentro de esta casa.”

En cuanto a los límites y la disciplina, según los profesionales, la disciplina implica poner límites, y dentro de estos podemos encontrar límites rígidos, claros y ausentes. Los límites rígidos son relacionados por los profesionales con el estilo de parentalidad autoritario, mientras que los límites claros tienen como antecedente una parentalidad equilibrada. Los límites ausentes, según los psicólogos entrevistados, serían propios de una parentalidad permisiva.

Ps3 CL: “... disciplina entendida como un orden, que los niños tengan claros también cuáles son sus límites, cuáles son las reglas dentro de la casa, cuáles son las reglas de antemano para salir a algún lugar...”

Ps 5 CR: “... trabajar con los papás a identificar por qué ese método [castigo físico] no es el adecuado y el tipo de consecuencias que eso trae y qué pueden hacer en lugar de y qué pueden hacer ellos es un trabajo fuerte...”

En este último caso, además, los profesionales relacionan la ausencia de límites con una conducta sobreprotectora hacia los hijos, explicada por el miedo y ansiedad de los padres, además de subestimar las capacidades de los hijos.

Ps 3 CR: ... está un poquito relacionado con el tema de los límites, o sea, esos papás creen que poner límites es lastimar al niño... y pues ahí yo sí le explico a los papás que realmente están haciéndoles un daño. Que el niño, el niño necesita bueno, primero los límites y segundo necesita sentir que tiene capacidad para manejar y resolver cosas...”

Ps 5 CL: "... sobreprotección es... no dejar, que los hijos exploren, tener muchos miedos en torno a lo que pueda pasarles en ausencia de ellos, es anticiparse de forma por decirlo ansiosa a las situaciones como uno dice taparle los hoyos antes de que se caigan, o no permitir que experimenten la frustración"

Siguiendo con los estilos parentales, los profesionales conciben que la crianza actual fluctúa entre ser autoritaria y permisiva, sin encontrar un equilibrio. Lo anterior es justificado por algunos psicólogos, argumentando que posiblemente la crianza que tuvieron esos padres en su infancia fue autoritaria y es por ello que hoy tienden a ser más permisivos.

TS Ps 5/6 CL: "Dado que antes el estilo parental era autoritario, prolifera en la actualidad un estilo parental permisivo"

Ps 1 CL: "...transitar por esos estilos como que en algunos momentos mucha rigidez en otros momentos mucha flexibilidad cuando a lo mejor en ese minuto no se requería flexibilidad, no hay como una coherencia muchas veces los niños que tienen más dificultades y eso hace que los niños tengan un comportamiento más difícil..."

En otro sentido, al relacionar los estilos parentales y el nivel socioeducativo, algunos de los entrevistados refieren que éstos son influidos, mientras que otros expresan que más que el nivel socioeducativo, lo que genera mayor impacto en el estilo de parentalidad son otros factores como el contexto social y la crianza de los mismos.

Ps 5 CL: "Yo creo que la crianza, el estilo de crianza que han tenido con ellos [los padres], cuando ellos fueron criados, yo creo que afecta mucho más que el nivel educacional"

Ps 6 CR: "...y en realidad para mí no es el nivel educativo, tiene que ver con el contexto, verdad... yo no lo juzgaría a ellos porque tengan una baja escolarización no puedan generar hogares productivos, pero el contexto social deprivado influye más..."

Los psicólogos que creen que los estilos parentales son influidos por el nivel socioeducativo de los padres, expresan que quienes gozan de un nivel socioeducativo alto poseen ciertos facilitadores de la crianza como es el tener más alternativas de desarrollo, mayor comprensión de los conceptos de desarrollo y valores más claros. Por otro lado, entre los aspectos

que perjudican la crianza dentro de este nivel socioeducativo está el que los hijos sean criados por otras personas.

Ps 2 CL: “...Hay una relación directamente proporcional, cuando tú haces la caracterización de las familias que están en estos tipos de programas de SENAME⁵, por lo menos, te encuentras con un altísimo porcentaje en su mayoría... la escolaridad de los padres es incompleta... eso ya te da cuenta de que hay una relación entre el tipo de escolaridad que tengan y la crianza que han ejercido con sus hijos”

Ps 3 CL: “...Sí yo creo que varían un poco a lo mejor, en la intensidad, en los temas valóricos... ponen más énfasis en ciertas cosas que en otras.”

En relación al nivel socioeducativo bajo, según algunos de los profesionales, éste se presenta como un factor que perjudica la crianza ya que en este contexto hay un mayor uso de la violencia en la crianza de los hijos.

Ps 6 CL: “...son papás que son netamente del área de la minería, o son personas que trabajan en el área de ganadería, campesinos, entonces tienen una baja escolaridad y ellos tienen sus competencias parentales hacia su modelo de crianza, papás un poco distantes, autoritarios, papás castigadores.”

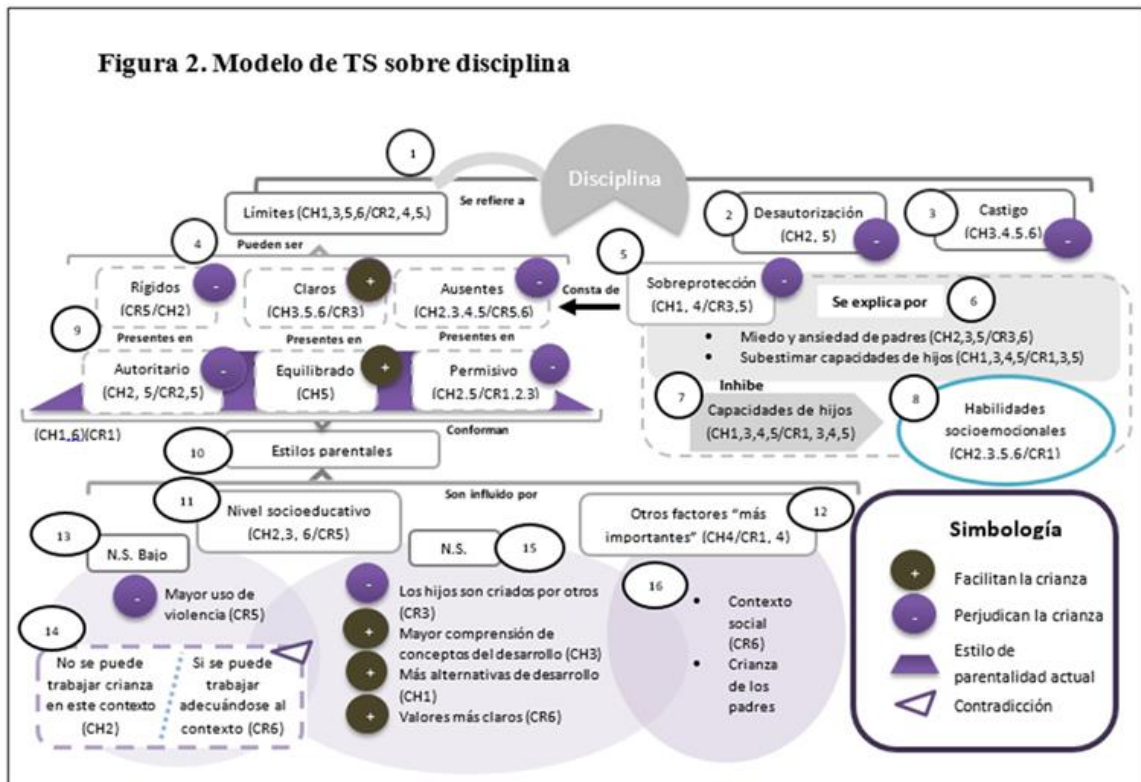
Ps 5 CR: “...Sí, sí creo que hay relación, no es una relación certera, mecánica, a nivel educativo más problemática, más dificultad, pero sí veo mucho en personas con menores recursos, educativos y socio-económicos, ve uno mucho otro tipo de valores, otro tipo de manejar las situaciones, otro tipo de creencias, más como simpatía hacia métodos un poquito más violentos, de este educar a los niños, de lo que uno ve digamos en padres de mayor nivel educativo, verdad, y creo que hay excepciones”

Finalmente, se muestra en el modelo 2 la contradicción entre los profesionales entrevistados referida a si se puede trabajar o no la crianza en contextos de extrema pobreza, algunos profesionales afirman que sí se puede trabajar adecuándose al contexto, mientras que otros expresan que no se puede trabajar crianza en estos contextos dado que hay múltiples necesidades que son más urgentes de abordar.

⁵ Servicio Nacional de Menores de Chile

Ps 2 CL: “... no se puede [trabajar] la crianza, a lo más puedes trabajar con el adolescente en temas como de proyecto de vida, autocuidado también como mencionaba, psicoeducar en términos de consumo, motivación escolar, pero crianza no puedes trabajar...”

Ps 6 CR: “yo pienso que no es tiempo perdido en tanto usted vea disposición de parte de la mamá y del papá... hay que tratar como de adecuarle su experiencia, como que yo trate de captar como lo que a él le sirve... pero sí se pueden hacer cosas, lo que pasa es que los resultados no van a ser lo que esperamos pero por lo menos sí se puede obtener logros aunque sean pequeños...”



4. Discusión

Considerando los resultados, existen temáticas que a juicio de los entrevistados no se consultan, y que no existe consenso en el cómo se abordan, específicamente, las familias monoparentales y los modelos de crianza de familias con orientación sexual diversa. Los

resultados revelan la necesidad de investigación en éstas temáticas, para así favorecer y optimizar programas que contribuyan a la búsqueda de alternativas que estimulen una adecuada convivencia entre quienes las conforman (Agudelo, 2011). En cuanto al vacío empírico sobre la crianza en familias homoparentales, referido por los entrevistados, se encontraron diversas investigaciones científicas que orientan al respecto en esta temática (v. g., Bos & Standfort, 2010).

En contraste con lo anterior, los consejos que con mayor frecuencia se entregan a los padres se vinculan con temáticas relacionadas con la alta impulsividad y disciplina de los hijos. La impulsividad se caracteriza por un descontrol en los impulsos de los hijos, quedando en evidencia la dificultad de los padres en el manejo emocional con sus hijos. Algunas investigaciones (Caycedo, Gutiérrez, Ascencio & Delgado, 2005, Cuervo, 2010, Palacio et al., 2009) señalan que el manejo de la impulsividad y otros comportamientos inadecuados, así como el desarrollo de conductas prosociales desde edades preescolares, cobran relevancia en la prevención de conductas violentas durante el desarrollo infantil.

Una segunda temática recurrente en la consultas de los entrevistados, se relaciona con la disciplina. La frecuencia de este tema como foco de la consulta coincide con el estudio realizado en Chile por De la Harpe (2014), quien refiere que este es el tema más consultado por los padres en Chile a los(as) psicólogos(as) del sistema gubernamental de protección integral a la infancia llamado “Chile Crece Contigo”. En nuestro estudio los profesionales entrevistados refieren que los padres relacionan disciplina con castigo, y consideran a este como un medio frecuente, pero poco idóneo, con que estos intentan poner límites a sus hijos. Esto se ve apoyado por investigaciones que coinciden con que el control de la conducta se realiza mediante una acción disciplinaria, a la cual las familias recurren para favorecer el desarrollo personal y social de los hijos (Ramírez, 2005).

Asimismo, algunos psicólogos proponen que el uso de la disciplina en la crianza implica amor y afecto hacia los hijos, contrario al uso del castigo que, como se dijo, es rechazado por algunos profesionales. Esto coincide con el modelo que propone Becker (1964), en tanto que concibe los métodos disciplinarios como aquellos que tienen amor hacia el hijo, en donde el afecto es un elemento principal para modelar la conducta de los niños, poniendo énfasis en la dedicación afectiva de los padres.

La disciplina es asociada también por los profesionales con los límites, correlacionando los límites rígidos con un estilo de parentalidad autoritario, los límites claros con una parentalidad más equilibrada y los límites ausentes a una parentalidad permisiva. Esta mirada en relación a la forma de actuar de los padres respecto a sus hijos en situaciones cotidianas, la toma de decisiones o resoluciones de conflicto es coincidente con la clasificación que hacen distintos autores sobre los estilos educativos parentales. Relacionando como lo hace Baumrind (1973) las variables de control, afecto y comunicación al momento de ejercer control sobre los hijos permitiendo caracterizar a los padres entre autoritarios, permisivos y democráticos.

En orden a lo anterior, resulta interesante resaltar que los participantes refieren que si bien en la actualidad el estilo parental más frecuente es el autoritario, también el estilo permisivo es bastante recurrente, encontrando, a veces, ambos estilos en un mismo padre o madre. Lo anterior coincide parcialmente con lo argumentado por Torío, Peña y Caro (2008) en tanto que encontraron que los padres de niños de cinco a ocho años no tienen un estilo de crianza definido; algunas veces son democráticos y otras veces son autoritarios, lo cual debe considerarse para modificar o mejorar las prácticas educativas existentes en la familia.

Lo anterior se plantea como un nuevo punto de vista, donde se considera que la elección de una determinada estrategia educativa, o estilo parental por parte del progenitor está en función de variables personales del padre, pero también de variables del hijo, como su edad, o su temperamento, así como de otras variables dadas por la propia situación, tales como el escenario en el que se dan las conductas, las personas presentes en la escena, la atribución de motivos, así como la propia emoción suscitada en los padres (Ato, Galián & Huéscar, 2007). Esto difiere de las creencias de los entrevistados, en tanto que ellos plantean la necesidad de definir un estilo parental determinado ya que lo contrario produce confusión en los niños, inclinándose por un estilo más equilibrado (democrático) para la crianza, que se caracteriza por la evaluación positiva de los hijos(as), el apoyo emocional, la coherencia en la aplicación de las normas y la estimulación de la autonomía (Berger, 2004; Mestre, Tur, Samper, Nácher & Cortés, 2007).

De acuerdo a las creencias de los profesionales, los estilos educativos tienen una gran repercusión y consecuencias evolutivas que no se circunscriben sólo a la etapa infantil. Esto podría estar demostrando el determinismo de la infancia presente en la visión de la psicología contemporánea (Borinsky, 2005).

Por otro lado, la sobreprotección estaría relacionada con el miedo y la ansiedad proveniente de los padres, así como con su tendencia a subestimar las capacidades de los hijos, lo que provocaría el detrimento de sus capacidades, como las habilidades socioemocionales. Varios autores han comentado las repercusiones inmediatas o eventuales de este enfoque excesivamente sobreprotector, tales como la reducción de la resiliencia infantil, las habilidades sociales, el sentido de responsabilidad y autoeficacia, perjudicando la capacidad de los hijos(as) para dirigir sus propias acciones en pos de lograr un cambio en sus vidas (Levine, 2006, Nelson, 2010, Saavedra & Castro, 2009).

En relación al detrimento de las habilidades socioemocionales relacionada por los entrevistados con las conductas sobreprotectoras y el estilo permisivo, se ha encontrado que este estilo, con escasas conductas de control y supervisión (no negligente) se relaciona con un pobre ajuste social en los niños (Arvelo, 2003, Ato, Galián & Huéscar, 2007). Además se asocia a niveles más bajos de orientación al logro, menos autorregulación, y reducida responsabilidad social (Locke, Campbell & Kavanagh, 2012) y carencia de autocontrol (Berger, 2004). Rice (2000), afirma que esta disciplina permisiva provoca que los niños resulten consentidos y con problemas para respetar las normas establecidas. En la misma línea, se ha observado lo beneficioso de prácticas de crianza orientadas a la regulación del comportamiento, que no siendo ni permisivas ni sobreprotectoras, logran en los niños y niñas el desarrollo de la tolerancia a la frustración (Aguirre-Dávila, 2015).

Con respecto a la teoría subjetiva de los entrevistados relativa a una relación entre los estilos de crianza y el nivel socioeducativo y socioeconómico, Ramírez (2005) en una revisión de prácticas de crianza descubrió que uno de los factores más consistentes relacionado con los padres y el estilo educativo familiar es la clase social, o nivel socioeconómico, entendida como una combinación de elementos, de la cual el nivel de estudio de los padres es el factor que más ayuda a diferenciar a unos padres de otros, según su estilo de crianza, respaldando así las creencias de los entrevistados al respecto. Sin embargo, un estudio reciente realizado en Chile muestra que no existe relación entre los bajos ingresos de la familia y el desempeño parental (Olhaberry & Farkas, 2012).

En el mismo orden, se encontraron estudios que aluden a que en los contextos de pobreza urbana, el estilo de parentalidad autoritario parece ser necesario, llegando incluso a funcionar

como protector para los hijos, facilitando su adaptación en entornos difíciles (Brody & Flor, 1998; Furstenberg, Cook, Eccles, Elder & Sameroff, 1999).

Según Richaud, Mestre, Lemos, Tur, Ghiglione, & Samper (2013) los padres que viven en condiciones de vulnerabilidad social están inmersos en una serie de dificultades más allá de la privación material, afectando sus competencias parentales, por ejemplo: bajos niveles de educación y violencia doméstica, relacionándose con las teorías de los profesionales sobre el mayor uso de violencia en contextos socioeducativos bajos. En concordancia con lo anterior, se encontró que la vulnerabilidad socioeconómica aumenta el riesgo de maltrato y negligencia en madres (Mora & Rojas, 2005), y que el estrés, la ansiedad y la depresión aumenta en el nivel socioeconómico bajo (Mistry, Stevens, Sareen, De Vogli & Halfo, 2007; Oliva, Montero & Gutiérrez, 2006) aun cuando esto no implica necesariamente un menor desempeño parental (Olhaberry & Farkas, 2012).

Existen varias teorías para explicar la diferencia en los estilos parentales en niveles económicos medios y bajos (Harris & Marmer, 1996; Jefferis, Power & Hertzman, 2002; Ghate, Hazel, Creighton & Finch, 2003). Pese a esto, uno de los hallazgos encontrados es que los padres frente a estresores asociados a la pobreza responden de manera distinta dependiendo del grupo cultural al que pertenezcan (Barnes, 2004; Deater & Deckard, 2004; Katz, Corlyon, La Placa & Hunter, 2007) respaldando así la creencia que alude a la supremacía de la influencia del contexto cultural en la crianza, por sobre el nivel socioeducativo.

Finalmente, la mayoría de las psicólogas(as) mencionan utilizar el consejo con respecto a la crianza, sin embargo, esta práctica en algunos de los profesionales era negado como recurso terapéutico, reemplazando esta acción por sinónimos como recomendar, sugerir, abrir la mirada, o dar indicaciones. Sumado a esto, se infiere que las psicólogas costarricenses parecen asumir de manera más natural esta práctica frente a los padres, no confiriéndole una connotación negativa a dicha acción, a diferencia de los profesionales chilenos quienes manifiestan implícitamente, que la acción de aconsejar es inapropiada dentro de su contexto laboral. En línea con lo anterior, es necesario mencionar que la mayoría de los psicólogos de ambos países concuerdan en que no es posible ignorar sus propias creencias y vivencias al momento de aconsejar, por lo que se considera necesario dentro de su quehacer profesional utilizar técnicas que disminuyan sus propios sesgos. Esto se ve apoyado por otras investigaciones que dan cuenta que los

profesionales en el área de la Psicología entrelazan sus propias experiencias con la orientación técnica de su área laboral para realizar lo que su ejercicio profesional demanda (Kottler, 1986; Moncada, 2007; Najavits, 1997; Sandler, 1983; Schön, 1983; Shoben, 1962).

Dentro de las limitaciones del presente estudio, podemos mencionar que si bien uno de nuestros objetivos específicos era identificar, entre los psicólogos(as) chilenos y costarricenses, aspectos culturales en los consejos acerca de la crianza, esto sólo se pudo constatar parcialmente, dado que la diferencia encontrada entre los profesionales de ambos países, dice relación más bien con la valoración que poseen sobre el consejo como un recurso profesional para orientar a las familias en la crianza de los hijos.

A modo de proyecciones, sería recomendable llevar a cabo otros estudios sobre los consejos que dan otros profesionales al interactuar con padres y madres acerca del cuidado o educación de sus hijos e hijas (por ejemplo, educadores, pediatras).

En otro orden de cosas, parece relevante hacer presente que si bien entre los profesionales entrevistados no se identifica una teoría determinada acerca de la crianza de los hijos, sí es posible constatar teorías subjetivas que recogen elementos del nuevo concepto de parentalidad positiva (Recomendación del Consejo de Europa, 2006, citado en Rodrigo, 2011).

En síntesis, este estudio muestra a nuestro juicio la importancia de comenzar a considerar las propias creencias de los psicólogos acerca de la crianza, las que sustentadas tanto en sus teorías subjetivas como en las científicas propias de su profesión, parecen influir en su tarea psicoeducativa de otorgar un apoyo eficaz y eficiente a los padres.

AGRADECIMIENTOS

Los autores agradecen a la Dra. Delia Tamara Fuster de la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA) y a la Lic. Daniela Carmona de la Universidad de La Serena, Chile quienes fueron coinvestigadoras del estudio original que da lugar al presente trabajo. Además a Celia Víquez, Christian Azofeifa, Luis Elías Fallas y a Marlon González de la UNA quienes ayudaron a realizar y transcribir parte de las entrevistas del presente trabajo.

Bibliografía

Agudelo, M. (2011). Descripción de la dinámica interna de las familias monoparentales, simultáneas, extendidas y compuestas del municipio de Medellín, vinculadas al proyecto de prevención temprana de la agresión. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 3(1), 1-19.

Aguirre, E. (2002). Prácticas de crianza y pobreza. En E. Aguirre (Ed.), *Diálogos 2. Discusiones Actuales en Psicología*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. [En línea]. Disponible en: https://www.academia.edu/1238642/Practicas_de_Crianza_y_Pobreza

Aguirre-Dávila, E. (2015). Prácticas de crianza, temperamento y comportamiento prosocial de estudiantes de educación básica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (1), pp. 223-243.

Ato, E., Galián, M. & Huéscar, E. (2007). Relaciones entre estilos educativos, temperamento y ajuste social en la infancia: Una revisión. *Anales de Psicología* 23(1) 33-40.

Arvelo, L. (2003). Función paterna, pautas de crianza y desarrollo psicológico en adolescentes: implicaciones psicoeducativas. *Acción Pedagógica* 12 (1), 20-30.

Avendaño, C. Krause, M. & Winkler, M. (1993). Representaciones sociales y teorías subjetivas: relevancia teórica y aplicaciones empíricas. *Psyche*, 2(1), 107-114.

Baumrind, D. (1973). The development of instrumental competence through socialization. A. D. Pick (ed.). *Minnesota Symposia on child psychology*. Minneapolis: University of Minnesota Press. 7: 3-46

Becker, W. C. (1964). *Consequences of different kinds of parental discipline*. M. L. Hoffman & L. W. Hoffman (eds.). *Review of child development research, vol. 1. Cap. 9*. New York: Russell Sage Foundation.

Beekman, D. (1977). *The Mechanical Baby*. A Popular History of the Theory and Practice of Child Raising, Billing & Sons Limited, Guilford, London and Worcester.

Berger, K.S. (2004). *Psicología del desarrollo: Infancia y adolescencia*. Madrid: Panamericana.

Barnes, J. (2004). Place and Parenting: A Study of four communities: The relevance of community characteristic and resident's perceptions of their neighborhoods for parenting and child behavior in four contrasting locations. Final report of the families and neighborhoods study (FANS) submitted to the NSPCC. Part 1: Quantitative results. London: NSPCC.

Borinsky, M. (2005). "Todo reside en saber qué es un niño". Aportes para una historia de la divulgación de las prácticas de crianza en la Argentina. *Anuario de Investigaciones*, 13, 117-126.

Bos, H. & Sandfort, T. (2010). Children's gender identity in lesbian and heterosexual two-parent families. *Sex Roles* 62(1), 114-126.

Brighenti, M. & Catalán, J. (2014). Teorías subjetivas de profesores en reuniones de trabajo: un estudio descriptivo-interpretativo. *Psicología Escolar e Educativa* 18(1), 151-159

Brody, G. & Flor, D. (1998). Maternal resources, parenting practices, and child competence in rural, single-parent African American families. *Child Development*, 69, 803-816.

Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human. Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, California, Londres y Nova Delhi: Sage.

Bruner, J. S. (2008). Culture and mind: their fruitful incommensurability. *Ethos* 36,29-45.

Catalán, J. (2010). *Teorías Subjetivas: Aspectos teóricos y prácticos*. La Serena: Editorial Universidad de La Serena.

Castro-Carrasco, P.; General, F.; Jofré R.; Sáez, N.; Vega, A. & Bortoluzzi, M. (2012). Teorías subjetivas de profesores sobre la motivación y sus expectativas de éxito y fracaso escolar. *Educar em Revista* 46, 159-172.

Castro, P.; Van der Veer, R.; Burgos, G.; Meneses, L.; Pumarino, N. & Tello-Viorcklums, C. (2013). Teorías subjetivas en libros latinoamericanos de crianza, acerca de la educación emocional. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 11 (2), 703-718.

Caycedo, C.; Gutiérrez, C.; Ascencio, V. & Delgado, A. (2005). Regulación emocional y entrenamiento en solución de problemas sociales como herramienta de prevención para niños de 5 a 6 años. *Suma Psicológica* 12(2), 157-173.

- Collier, R. y Sheldon, S. (2008). *Fragmenting fatherhood: A socio-legal study*. Oxford: Hart
- Cuervo, A. (2010). Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia. *Diversitas: Perspectivas en Psicología* 6(1), 111-121.
- Deater-Deckard, K. (2004). *Parenting Stress*. New Haven, CT: Yale University Press.
- De la Harpe, C. (2014, noviembre). Preocupaciones parentales en Chile. Ponencia presentada en el Noveno Congreso de Psicología, Chillán, Chile.
- Dermott, E. (2008). *Intimate fatherhood: A sociological analysis*. London: Routledge
- Faircloth, C. (2014). Intensive motherhood. *Working mums Magazine*. [En línea]. Disponible en: <http://www.workingmums.co.uk/working-mums-magazine/top-story/7932752/intensive-motherhood.thtml>
- Faircloth, C. & Lee, E. (2010) Introduction: 'Changing Parenting Culture'. *Sociological Research Online*, 15(4) 1.
- Featherstone, B. (2009). *Contemporary Fathering: Theory, Policy and Practice*. Bristol: Policy Press.
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research. (4a edición)*. Londres: Sage.
- Fornós, A. (2001). *La crianza: su importancia en la interacción entre padres e hijos*. XIV Congreso Nacional de la Sociedad Española de Psiquiatría del Niño y Adolescente (pp 183-198) Oviedo. España: Universidad de Oviedo.
- Furedi, F. (2008). *Paranoid Parenting: Why ignoring the experts may be best for your child*. London: Continuum
- Furstenberg, F.; Cook, T.; Eccles, J.; Elder, G. & Sameroff, A. (1999). *Managing to make it: Urban families and adolescent success*. Chicago: University of Chicago Press.
- Gallego, T.M. (2012). Familias, infancias y crianza: tejiendo humanidad. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, n. 35, 63-82.
- Ghate, D.; Hazel, N.; Creighton, S. & Finch, S. (2003). *Parents, Children and Discipline: A National Study of Families in Britain*. London: Policy Research Bureau/ NSPCC

Gómez, E. & Haz, A.M. (2008). Intervención Familiar Preventiva en Programas Colaboradores del SENAME: La Perspectiva del Profesional, *Psyche* 17(2), 53-65.

Hardyment, C. (2007). *Dream Babies: Childcare advice from John Locke to Gina Ford*. Londres: Frances Lincoln

Harris, K. & Marmer, J. (1996). Poverty, paternal involvement and adolescent wellbeing. *Journal of family issues*, 17, 614-640.

Hays, S. (1996). *The Cultural Contradictions of Motherhood*. New Haven and London: Yale University Press.

Izzedin, R. & Pachajoa, A. (2009). Pautas, prácticas y creencias acerca de crianza... Ayer y hoy. *Revista LIBERABIT* 15(2), 109-115

Jefferis, B., Power, C. & Hertzman, C. (2002). Birth weight, childhood socioeconomic environment and cognitive development in the 1958 British Birth Cohort Study, *British Medical Journal* 325 (7359), 305

Katz, I.; Corlyon, J.; La Placa, V. & Hunter, A. (2007). *The relationship between parenting and poverty*. York: York Publishing Services Ltd.

Kojima, H. (1996). Japanese childrearing advice in its cultural, social, and economic contexts. *International Journal of Behavioral Development* 19(2), pp. 373-391.

Kottler, J. (1986). *On being a therapist*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Levine, M. (2006). *The price of privilege: How parental pressure and material advantage are creating a generation of disconnected and unhappy kids*. New York: Harper.

Lillienre, P. & Werbart, A. (2010) Therapists' view of therapeutic action in psychoanalytic psychotherapy with young adults. *Psychotherapy Theory, Research, Practice, Training* 47(4), 570-585.

Locke, J.; Campbell M. & Kavanagh D. (2012). Can a parent do too much for their child? An examination by parenting professionals of the concept of overparenting. *Australian journal of guidance and counselling* 22(2), 249-265.

Mestre, M.; Tur, A.; Samper, P.; Nácher, M. & Cortés, M. (2007). Estilos de crianza en la adolescencia y su relación con el comportamiento prosocial. *Revista Latinoamericana de Psicología* 37 (2), 211-225.

Mistry, R.; Stevens, G.; Sareen, H.; De Vogli, R. & Halfo, N. (2007). Parenting-related stressors and self-reported mental health of mothers with young children. *American Journal of Public Health* 97(7), 1261-1268.

Moncada, L. (2007). *Teorías subjetivas del cambio terapéutico desde la perspectiva de los terapeutas*. Universidad de Chile. Recuperado el 24 de Abril de 2014, de: Teorías subjetivas del cambio terapéutico desde la perspectiva de los terapeutas

Mora, A. & Rojas, A. (2005). Estilo de funcionamiento familiar, pautas de crianza y su relación con el desarrollo evolutivo de niños de bajo peso al nacer. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud*, 3(1), 1-25

Najavits, L. (1997). Psychotherapists' implicit theories of psychotherapy. *Journal of Psychotherapy Integration* 7, 1-16.

Nelson, M. (2010). *Parenting out of control: Anxious parents in uncertain times*. New York: University Press.

Oliva, L., Montero, & Gutiérrez, M. (2006). Relación entre el estrés parental y la del niño preescolar. *Psicología y Salud* 16(2), 171-178.

Oliva, L., Montero, J. & Gutiérrez, M. (2006). Relación entre el estrés parental y la del niño preescolar. *Psicología y Salud* 16(2), 171-178.

Olhaverri, M., & Farkas, Ch. (2012). Estrés materno y configuración familiar: estudio comparativo en familias chilenas monoparentales y nucleares de bajos ingresos. *Universitas Psychologica*, 11(4), 1317-1326. Retrieved January 21, 2015, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672012000400024&lng=en&tlng=es .

Palacio, J.; Ruíz García, M.; Bauermeister, J.; Montiel-Navas, C.; Henaro, G. & Agosta, G. (2009). Algoritmo de tratamiento multimodal para preescolares latinoamericanos con trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH). *Salud Mental* 32(1), 3-16.

Patton, M. (1991). *Qualitative Evaluation and research methods*. Newbury Park, London: Sage.

Ramírez, M. (2005). Padres y desarrollo de los hijos: Prácticas de crianza. *Estudios pedagógicos* 2(31), 167-177.

Rice, P. (2000). *Adolescencia: Desarrollo, relaciones, y cultura*. Madrid: PrenticeHall

Richaud, M.; Mestre, M.; Lemos, V.; Tur, A.; Ghiglione, M. & Samper, P. (2013). La influencia de la cultura en los estilos parentales en contextos de vulnerabilidad social. *Avances en Psicología Latinoamericana* 31(2), 419-431.

Rodrigo, M.J. (2011). La parentalidad positiva, nuevo paradigma de intervención psicosocial con las familias. Consultado el 28 de abril del 2015 en el URL <http://www.msssi.gob.es/fr/ssi/familiasInfancia/docs/parentalidadPositiva.pdf>

Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York. Oxford University Press.

Saavedra, E. & Castro, A. (2009). *Escala de Resiliencia Escolar E.R.E. para niños entre 9 y 14 años*. Santiago: CEANIM.

Sandler, J. (1983). Reflections on some relations between psychoanalytic concepts and psychoanalytic practice. *International Journal of Psychoanalysis*, 64, 35–45.

Schaffer, H.R. & Ch.K. Crook (1981). El papel de la madre en el desarrollo social temprano. *Infancia y aprendizaje*, 15, pp. 19-37.

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York, NY: Basic Books.

Shoben, E. J. (1962). The counselor's theory as a personal trait. *Personnel and Guidance Journal* 40, pp. 617– 621.

Sigel, I. & McGillicuddy-De Lisi, A. V. (2002). *Parent beliefs are cognitions: The Dynamic Belief Systems Model*. In M. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting (Vol. 3)*. Mahaw: NJ: Lawrence Erlbaum.

Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquia, Colombia: Universidad de Antioquia.

Tenorio, M. (2000). *Cultura e infancia. Pautas y prácticas de crianza en veintitrés regiones del país*. Santafé de Bogotá. Serie de documentos de investigación. Ministerio de Educación Nacional y Organización de Estados Iberoamericanos, OEA.

Torío, S.; Peña, J. & Caro, M. (2008). Estilos de educación familiar. *Psicothema* 2(20), 62-70.

Watson, J B. (1925). *Behaviorism*. London: Kegan Paul, Trench, Trubner & co.