

MODELOS MENTALES DE PRÁCTICAS DE CRIANZA EN MADRES DE
ESTUDIANTES QUE PRESENTAN SIGNOS DE CASTIGO FÍSICO

SONIA XIMENA NIETO SILVA

UNIVERSIDAD DE MANIZALES

FUNDACIÓN CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO
HUMANO - CINDE

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO

MANIZALES

2015

MODELOS MENTALES DE PRÁCTICAS DE CRIANZA EN MADRES DE
ESTUDIANTES QUE PRESENTAN SIGNOS DE CASTIGO FÍSICO

SONIA XIMENA NIETO SILVA

Directores de Tesis:

ESTEBAN OCAMPO-FLÓREZ

LIGIA INÉS GARCÍA CASTRO

Trabajo de Grado realizado para optar al título de

Magister en Educación y Desarrollo Humano

UNIVERSIDAD DE MANIZALES

FUNDACIÓN CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO
HUMANO - CINDE

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO

MANIZALES

2015

CONTENIDO

	PAG.
CAPITULO I	
1. UBICACIÓN	06
1.1 Ubicación general	06
1.2 Ubicación específica	07
CAPITULO II	
2. REREFENTE CONCEPTUAL.....	08
2.1 Área Problemática	08
2.2 Justificación	11
2.3 Objetivos	13
2.3.1 Objetivo general	13
2.3.2 Objetivos específicos	13
CAPITULO III	
3. REFERENTE TEÓRICO Y ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS	14
3.1 Antecedentes Investigativos	14
3.2 Referente teórico	34
3.2.1 Modelos mentales	34
3.2.2 Prácticas de crianza	40
3.2.3 Maltrato Infantil	43

CAPITULO IV

4. REFERENTE METODOLÓGICO	46
4.1 Metodología	46
4.1.1 Identificación Metodológica	46
4.2 Descripción del Diseño	47
4.3 Unidad de Análisis	47
4.4 Unidad de Trabajo	47
4.5 Técnicas e Instrumentos	48
4.6 Procedimiento	49
4.7 Hallazgos	51
4.7.1 Tipo de análisis de la información	51
4.7.2 Modelo Mental del Prácticas de Crianza Vivencial-Autoritario (Participante 01)	52
4.7.3 Modelo Mental de Prácticas de Crianza Experiencial – Interpretativo (Participante 02)	62
4.7.4 Modelo Mental del Prácticas de Crianza Tradicional (Participante 03).....	74
4.7.5 Modelo Mental de Prácticas de Crianza Experimental – Religioso (Participante 05)	83

CAPITULO V

5. DISCUSIÓN, ANÁLISIS Y CONCLUSIONES Y/O RECOMENDACIONES ...	97
6. BIBLIOGRAFÍA	104

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Modelo Mental Vivencial – Autoritario (Participante 01).

Figura 2: Modelo Mental Experiencial – Autoritario (Participante 02).

Figura 3: Modelo Mental Tradicional (Participante 03).

Figura 4: Modelo Mental Experimental – Reiligioso (Participante 04).

MODELOS MENTALES DE PRÁCTICAS DE CRIANZA EN MADRES DE ESTUDIANTES QUE PRESENTAN SIGNOS DE CASTIGO FÍSICO

CAPÍTULO I.

1. UBICACIÓN

1.1 UBICACIÓN GENERAL del tema de investigación:

A pesar de los múltiples esfuerzos que se adelantan desde los diferentes organismos que brindan algún tipo de servicio o atención a la población infantil o adolescente y a las familias, y a las acciones llevadas a cabo desde el Sistema Nacional de Bienestar Familiar con el objetivo de promover las buenas prácticas de crianza en los hogares y prevenir cualquier tipo de acción de maltrato infantil, aún se sigue presentando esta problemática social en todo el país.

Según las cifras publicadas por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar - ICBF, entre el año 2012 y el 2013 se registraron 16.457 casos de maltrato infantil en el país. Es decir, diariamente ingresan 45 casos de niños, niñas y adolescentes maltratados. De estos casos, tres de cada cuatro son perpetrados por sus propios padres o familiares.

En el Tolima, aunque es un departamento que no aparece en los primeros diez lugares a nivel nacional, el número de casos reportados por el ICBF para dicho periodo de tiempo fue de 439. Cifra que no deja de preocupar teniendo en cuenta las graves consecuencias personales y sociales que ocasiona éste fenómeno.

Por otro lado, en el año 2012, luego de finalizar todas las etapas del concurso regulado por la Comisión Nacional de Servicio Civil para proveer de 77 docentes orientadores a igual número de instituciones educativas en el departamento del Tolima, se empiezan a conocer a través de la información reportada por docentes, estudiantes y en ocasiones, los mismos padres de familia, distintas situaciones de conflicto, factores de riesgo e inclusive signos de maltrato infantil.

En la atención que reciben las familias que presentan éstas condiciones se identificaron elementos cognitivos relacionados con los comportamientos maltratantes. Por lo cual, surgió el interés de comprender sus modelos mentales de prácticas de crianza.

Con base en los resultados de la investigación se espera tener los insumos necesarios para diseñar estrategias que trasciendan los entrenamientos comportamentales y permitan la modificación del sistema cognitivo que sustente el maltrato infantil como una práctica formativa o justificable.

1.2 Ubicación Específica.

Aunque las participantes fueron madres de familia de una institución educativa de un municipio del norte del Tolima, se decidió llevar a cabo la investigación de forma independiente al establecimiento educativo, con el fin de no afectar las funciones de la investigadora, quien se desempeña como docente orientadora, ni crear falsas expectativas en las directivas de la institución o en los acudientes. Así mismo, para procurar no desviar o alterar el proceso de atención que se adelantaba con algunas de las participantes desde el área de orientación escolar.

El presente estudio se lleva a cabo como trabajo de grado desde la línea de investigación Cognición, Emoción y Praxis Humana, para obtener el título de Magister en Educación y Desarrollo Humano a través del convenio de la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE y la Universidad de Manizales.

CAPÍTULO II

2. REFERENTE CONCEPTUAL

2.1 Área Problemática.

De acuerdo con Morris (1987), en 1879, Wilhelm Wundt fundó el primer laboratorio para estudiar la mente humana con métodos científicos. Específicamente lo que Wundt deseaba descubrir eran los átomos del pensamiento para lo que se entrenó en la introspección objetiva, introduciendo así en la psicología la medición y la experimentación. A este enfoque se le denominó estructuralismo.

Mientras tanto, en Inglaterra, Francis Galton creaba pruebas mentales y otro tipo de test para evaluar las capacidades individuales. Más adelante, William James propone el funcionalismo como resultado de la crítica que le hace al estructuralismo, argumentando que la conciencia es un flujo continuo, debido a las asociaciones que realiza la mente, por tanto, las emociones, sensaciones y percepciones no pueden separarse.

Posteriormente, en 1913, John B. Watson, se enfrentó al estructuralismo y al funcionalismo, sosteniendo que conceptos como conciencia o vida mental son supersticiones heredadas de la Edad Media. Para Watson, la conciencia no se puede ubicar, observar ni medir, razones por las cuales no puede ser considerada objeto de estudio. Dicha posición, es apoyada por Skinner al manifestar que la psicología solo puede estudiar el comportamiento observable y medible.

Décadas después, y en contraste de los conductistas, aparece la psicología cognitiva afirmando que los procesos mentales pueden y deben estudiarse científicamente. Reconocen que éstos no son observables pero si pueden ser inferidos a partir de la conducta.

Aunque la mente se intentó estudiar desde la filosofía clásica, la psicología cognitiva presenta diferencias significativas frente a ésta, por ejemplo, la utilización de un lenguaje de procesamiento de la información y la fundamentación empírica que se

ha logrado, a pesar, de la dificultad que se encuentra cuando se pretende estudiar de manera científica la mente humana.

Dicha dificultad se fundamenta en tres razones principales: primero, los fenómenos mentales no se pueden conocer a través de la observación, sino que se deben inferir a partir de los datos conductuales. Segundo, la velocidad con la que trabaja la mente hace que en ocasiones, de manera equivocada, se tenga una percepción simplista de los procesos. Tercero, el sistema cognitivo es interactivo, es decir, se presenta una dependencia funcional de todos sus componentes, por lo que, contrario a muchos otros fenómenos de investigación, no es adecuado su fraccionamiento (De Vega, 1984).

Uno de dichos fenómenos mentales, son las denominadas representaciones mentales, las cuales fueron definidas por Bloch y cols. (1996, citados en Molina, 2003) como aquellas entidades cognitivas que reflejan en el sistema mental del sujeto una fracción del mundo externo. Se construyen a partir de las percepciones, experiencias previas, motivaciones, creencias y el contexto sociocultural. Para Delval (2002, citado en Fang y Hoyos, 2009) las representaciones mentales se componen de normas, valores, informaciones y explicaciones.

Johnson-Laird (citado en Moreira, Greca y Rodríguez, 2002) propone que las representaciones mentales son de tres tipos: representaciones proposicionales, modelos mentales e imágenes mentales. Este autor definió los modelos mentales como representaciones análogas estructurales de estados de las cosas, eventos u objetos del mundo. Desde su presentación, los modelos mentales se han vinculado con la enseñanza de las ciencias. Sin embargo, en algunos estudios se ha reconocido su papel en las interacciones personales, tal es el caso de Moreira (1997), quien sostiene que las personas deben tener modelos mentales sobre sí mismas, donde se incluyen recuerdos, sentimientos, intereses, habilidades y capacidades.

Se espera que las primeras interacciones de una persona sean con sus familiares. Una de las funciones más importantes de la familia es la socialización del menor que le permitirá al niño o niña interiorizar normas y valores culturales, y desarrollar

plenamente las bases de su personalidad (Izzedin y Pachajoa, 2009). Para lograr lo anterior, los padres ponen en marcha una serie de prácticas de crianza, que son definidas como el conjunto de acciones de atención dirigidas a los menores. Dichas prácticas tiene sus bases en los patrones culturales, creencias personales y conocimientos adquiridos (Rodrigo, Ortale, Sanjurjo, Vojkovic y Piovani, 2006). Vale resaltar que a pesar de que las prácticas de crianza se crean a partir de procesos sociales y culturales compartidos, éstas son particulares y propias de cada familia.

Así mismo, es importante diferenciar las prácticas de crianza, de las pautas y las creencias de crianza. Las pautas de crianza son de carácter normativo, presentan significados sociales y dependen de cada cultura. Por su lado, las creencias se refieren al conocimiento sobre el proceso de crianza. No obstante, no siempre hay una correspondencia lineal entre las creencias y las prácticas de crianza empleadas por los padres. Las prácticas de crianza son comportamientos específicos que llevan a cabo los padres para guiar a sus hijos en el proceso de socialización (Solís-Cámara y Díaz, 2007).

Infortunadamente, en algunas familias los adultos utilizan prácticas de crianza que se consideran maltratantes. El maltrato infantil ha sido clasificado en varios tipos entre los que se encuentran maltrato físico, psicológico, sexual, negligencia, síndrome del bebé zarandeado y el síndrome de Munchausen (Caicedo, 2007; Muela, 2008)

Frente al maltrato infantil se han realizado gran cantidad de investigaciones, algunas describen la estructura familiar, las actividades que se llevan a cabo al interior de la familia, y el tipo de disciplina que emplean (García, 2002; Platone, 2007), otras resaltan la transmisión intergeneracional (De Paúl, Pérez-Albéniz, Paz, Alday y Mocoroa, 2002; Gómez y De Paul, 2003) y otras las consecuencias físicas y psicológicas (Gómez, 2012). Sin embargo, aún siguen existiendo inquietudes respecto a dicha problemática. Uno de esos vacíos se relaciona con el pensamiento de los adultos maltratadores.

Los anteriores planteamientos han dado pie para que se realice la presente investigación, en la cual se desarrollan procesos de indagación con el fin de responder a la siguiente pregunta, que se constituye en el problema a resolver:

¿Cómo son los modelos mentales de prácticas de crianza de padres, madres y/o cuidadores de un grupo de estudiantes que presentan signos de castigo físico, en una institución educativa del municipio de San Sebastián de Mariquita, Tolima?

2.2 Justificación:

El tema de los modelos mentales ha presentado un desarrollo importante en las últimas décadas. Sin embargo, gran parte de las investigaciones desarrolladas en este campo se han llevado a cabo en un contexto escolar o académico y se relacionan con las implicaciones en las prácticas pedagógicas. Son pocos los estudios que han indagado acerca de los modelos mentales en ámbitos sociales o familiares. Por tal motivo, aún existen vacíos en el conocimiento de los modelos mentales, particularmente los que construyen los padres y madres familia sobre las prácticas de crianza.

Así mismo, el fenómeno del maltrato infantil ha sido investigado desde varios enfoques, entre estos, el enfoque médico que enfatiza en los signos y las consecuencias físicas del maltrato; el enfoque jurídico legal, donde se resaltan los derechos humanos, las medidas de protección y las rutas de atención penales que se pueden tomar en los casos de maltrato infantil; el enfoque social, que se ha encargado de describir las condiciones socioeconómicas y culturales que caracterizan las familias en las que se presenta con mayor frecuencia el maltrato, y el enfoque psicológico, que ha hecho hincapié en las consecuencias a nivel emocional, cognitivo y relacional que puede tener el maltrato en los menores, Otros enfoques que también han realizado aportes al conocimiento del maltrato infantil son el educativo y el ético (Caicedo, 2007).

Pese a la gran cantidad de investigaciones que se han desarrollado al respecto y a la intención de varias entidades y políticas públicas por disminuir los casos de

maltrato infantil, aún falta una mejor comprensión del perfil cognitivo de los padres de familia que ejercen éste tipo de prácticas. Vale la pena resaltar, que las personas actúan de acuerdo con los modelos mentales que poseen y de las condiciones de los contextos en los cuales dicho comportamiento se da, y en el caso particular de las prácticas de crianza, se sabe muy poco cuáles son los modelos que se construyen. La importancia de comprender lo anterior, radica en que los modelos mentales, junto con otras representaciones, son los que rigen las formas de crianza empleadas por los padres o cuidadores.

Al conocer y comprender los modelos mentales que los padres de familia maltratadores tienen acerca de las prácticas de crianza, se podrán diseñar programas educativos que vayan más allá de la presentación de información o del entrenamiento conductual, buscando una modificación en los modelos mentales (modelización) que validan las prácticas de crianza maltratantes como formadoras o protectoras. Así mismo, las intervenciones grupales e individuales podrán aumentar su efectividad al generar situaciones que permitan el cuestionamiento de los propios participantes sobre sus modelos mentales.

El interés por impactar el ambiente familiar surge de las necesidades identificadas a través de los procesos que se llevan a cabo dentro de las instituciones educativas. En ocasiones, las dificultades de disciplina o académicas que presentan los estudiantes hacen que sean castigadas por sus padres, inclusive de manera física, ocasionando que se prolongue el círculo, si se tiene en cuenta que dentro de las principales consecuencias del maltrato infantil se encuentran las dificultades de atención y los comportamientos agresivos.

Se espera que la presente investigación arroje resultados que permitan ampliar el conocimiento teórico que se tiene sobre los modelos mentales de las prácticas de crianza. Además, en un nivel más práctico, dicho conocimiento permitirá y favorecerá el aporte de elementos para la creación de programas educativos para padres, madres o cuidadores, que efectivamente disminuyan la presencia de casos de maltrato infantil, garantizando ambientes familiares sanos y favorecedores para el buen desarrollo de los niños y niñas.

De esta manera, no sólo se pretende beneficiar el desarrollo del conocimiento científico sino a la niñez, adolescencia, cuidadores, familias, sociedad, sectores como el educativo, salud y de protección.

2.3 OBJETIVOS

2.3.1 Objetivo general

Comprender los modelos mentales de prácticas de crianza de padres, madres y/o cuidadores de niños y niñas que presentan signos de castigo físico, en una Institución Educativa del municipio de San Sebastián de Mariquita, Tolima.

2.3.2 Objetivos específicos

- Identificar los elementos que componen los modelos mentales sobre prácticas de crianza en los padres, madres o cuidadores de niños y niñas que presentan signos de castigo físico.
- Describir las relaciones entre los elementos de los modelos mentales sobre prácticas de crianza en los padres, madres o cuidadores de niños y niñas que presentan signos de castigo físico.

CAPÍTULO III

3. REFERENTE TEÓRICO Y ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS:

3.1 Antecedentes Investigativos

Las investigaciones relacionadas con los modelos mentales, por lo general, se desarrollan en el ámbito educativo. En España, Tamayo y Sanmartí (2003) realizaron un estudio con estudiantes de primero de bachillerato sobre las representaciones mentales del concepto de respiración celular.

Para los autores, comprender las múltiples formas de representación mental, la manera como son construidas, empleadas y modificadas requiere de una aproximación multidimensional que tome en cuenta aspectos epistemológicos (concepciones), ontológicos (percepciones e imaginarios) y cognitivos-lingüísticos (macroestructura semántica o coherencia global).

Para la recolección de la información, los participantes debían seleccionar si estaban completamente de acuerdo (CA), de acuerdo (A), en desacuerdo (D) y completamente en desacuerdo (CD), con una serie de afirmaciones que les plantearon. Posteriormente, los estudiantes debían explicar su respuesta. También se emplearon preguntas abiertas referidas a situaciones cotidianas relacionadas con la respiración, y preguntas que debían responderse a través de gráficos, dibujos o esquemas.

El análisis de la información se realizó mediante la creación de redes semánticas construidas a partir de las categorías teóricas mencionadas anteriormente. El análisis epistemológico mostró las dificultades que tienen los estudiantes para aprender de manera significativa sobre el concepto de respiración debido a la creencia - o supuesto epistemológico - de los participante de que la respiración es básicamente un fenómeno de intercambio de gases.

En este sentido, el obstáculo epistemológico para el aprendizaje del concepto de respiración se presenta cuando se debe pasar de un nivel macroscópico a un nivel microscópico, proceso que requiere de la comprensión de la naturaleza corpuscular de

la materia. En esta misma categoría, se identificó la intencionalidad funcional asignada a la respiración; para los participantes la principal función de la respiración es la transformación de la energía mediante la combustión de oxígeno, de nutrientes o de ambos.

En el campo ontológico se hallaron las concepciones transmitidas o inducidas. Entre éstas se encuentran la indiferenciación entre los procesos de respiración y combustión, considerar el intercambio de gases como fuente de energía y tendencia generalizada a referirse a la respiración a nivel anatómico (Tamayo y Santamartí, 2003). Dichas concepciones pueden haber sido reforzadas desde la escuela. Por su lado, el análisis cognitivo-lingüístico pretendió identificar del tipo de discurso utilizado, y su contenido.

Finalmente, se caracterizaron las representaciones mentales predominantes en el grupo de participantes. Se estableció una representación mental *general*, y a partir de ella, se mostraron las *tendencia alta*, y *tendencia baja*. En la representación mental *general* los participantes relacionan la respiración con procesos de intercambio de gases y combustión, concibiendo como su principal función la transformación de energía, centrándose exclusivamente en el sistema cardiorrespiratorio.

En las representaciones mentales de *tendencia baja* la respiración se ubica a nivel del sistema cardiorrespiratorio, especialmente, de algunos órganos como el corazón y los pulmones. Se encontraron tres tendencias acerca del proceso por el cual sucede la respiración: intercambio de gases a nivel celular, pulmonar y corporal. Para este grupo de participantes la principal función de la respiración es la obtención de energía, ya sea a nivel celular o pulmonar.

Finalmente, los estudiantes que mostraron representación mental general de *tendencia alta* consideran la respiración como una combustión, cuya función central es la producción de energía a través de los nutrientes o el oxígeno los cuales entran en combustión a nivel celular o pulmonar. En este sentido, la tendencia alta se refiere a una representación mental más evolucionada.

Dentro de las conclusiones se destaca la importancia del estudio multidimensional de las representaciones mentales de los estudiantes como punto de partida para orientar acciones que favorezcan la evolución de los conceptos científicos y así lograr aprendizajes más significativos.

Posteriormente, en el año 2006, Nappa, Insausti y Sigüenza (2006) llevaron a cabo una investigación cualitativa para determinar la existencia de modelos mentales sobre las disoluciones y caracterizar el modo de generación y rodaje de los mismos. Para lograr su objetivo entrevistaron a un grupo de estudiantes con diferente rendimiento académico, basándose en la teoría de conversación del Pask (1975, citado en Nappa, Insausti y Sigüenza, 2006), que consiste en considerar como experto de determinado dominio al participante que es entrevistado.

La investigación arrojó que los modelos mentales se construyen, entre otras, a partir de ideas previas producto de la interacción de la persona con el mundo natural y/o artificial, o de la instrucción formal brindada por los docentes. Igualmente, los modelos mentales se caracterizan por contener el menor número de elementos posibles siempre y cuando no pierdan su poder explicativo u operativo. Sin embargo, las personas pueden añadir elementos a su modelo mental cuando se produzca un conflicto cognitivo por la imposibilidad de explicar o predecir un fenómeno mediante el modelo mental existente, aumentando así la capacidad de explicación y la complejidad del modelo, la cual se relaciona con el grado de abstracción, es decir, si el modelo mental se desarrolla en el plano de lo concreto entonces será un modelo sencillo y poco predictivo.

De igual manera, cuando el modelo pierde utilidad o predictibilidad se modifica mediante la consideración de conceptos contrarios u opuestos a los utilizados inicialmente, con el fin de adaptar el modelo a las nuevas circunstancias o trabajando con otros conceptos totalmente diferentes que no guardan relación con el modelo primitivo (Nappa, Insausti y Sigüenza, 2006). No obstante, si la persona encuentra evidencias que contradicen las ideas previas base del modelo mental o no concuerdan con las predicciones hechas a partir de éste o no se puede emitir alguna predicción o encontrar una respuesta lógica y correcta, se produce un conflicto cognitivo y el

individuo no es capaz de resolver la situación problemática, entonces abandona la tarea.

Los investigadores concluyeron que los modelos mentales no son completos, pero si funcionales y entre menos demanda cognitiva requieran, será mejor. Así mismo, determinaron que el grado de abstracción se relaciona con la significatividad que tiene el fenómeno para la persona y de su capacidad de análisis, que le permite descomponer los elementos que forman el modelo. Finalmente, de acuerdo con Nappa, Insausti y Sigüenza (2006), los modelos que se generan sin la existencia de un verdadero cambio conceptual desde las ideas erróneas hacia los conceptos científicos carecerán de rigor científico y su poder explicativo y predictivo no será amplio, por tanto, sólo servirán para dar cuenta de un pequeño número de eventos sencillos.

Por otro lado, en el estudio titulado “Conocimiento previo, modelos mentales y resolución de problemas”, realizado en España, por Solaz-Portolés y López (2008) se analizó el papel que desempeña el conocimiento previo en la construcción y puesta en funcionamiento de los modelos mentales, a través de la aplicación de una prueba de conocimiento previo que medía el conocimiento proposicional o conceptual de un grupo de estudiantes de bachillerato, y un cuestionario abierto que evaluaba la capacidad de los sujetos para aplicar sus conocimientos a contextos o situaciones nuevas.

Se confirmó que el número de personas que logra resolver un problema, disminuye a medida que aumenta el nivel de dificultad de éste, debido a que se requiere la ejecución simultánea de varios modelos mentales. Igualmente, en la solución de este tipo de problemas es más notable la influencia del conocimiento previo. Por tanto, los investigadores recomiendan que los docentes, antes de desarrollar un nuevo contenido temático, conozcan el conocimiento previo de los estudiantes y generen estrategias encaminadas a igualar su nivel de conocimiento.

Más adelante, Bohigas y Periago (2009), investigaron sobre los modelos mentales que los estudiantes aplican para explicar cuestiones teóricas sobre la Ley de Coulomb y el campo eléctrico. Para los autores, conocer los modelos mentales que tienen los estudiantes del tema a trabajar, es de suma importancia para diseñar

actividades que los ponga a prueba, y así, a través de la experimentación los estudiantes vayan modificando sus modelos mentales hasta convertirlos en modelos conceptuales. Además, los estudiantes deben ser quienes perciban sus propios errores, dando lugar a un descubrimiento de las hipótesis falsas que llevan a producirlos.

La anterior investigación resalta la importancia de las tareas o actividades que requieran de una participación activa de los estudiantes haciendo que ellos sean quienes cuestionen y pongan a prueba sus concepciones y posteriormente las modifique acercándose cada vez más a la teoría que se intenta enseñar.

Pasando al continente americano, se encuentran investigaciones realizadas en Brasil como la llevada a cabo por Greca y Moreira (1998) para determinar el nivel de representación mental con el que operaban los estudiantes universitarios de física cuando resolvían problemas o cuestiones teóricas referidas al concepto de campo electromagnético. La metodología empleada se basó en sesiones expositivas, trabajo en grupos que incluían preguntas, problemas cualitativos o cuestiones teóricas y problemas de tipo tradicional, tres pruebas formales, elaboración de mapas conceptuales y una entrevista informal.

De acuerdo a los resultados, los participantes se dividieron en dos grupos; uno con aquellos que no formaron un modelo físico del concepto de campo electromagnético y por tanto, trabajaron con representaciones proposicionales o con un modelo matemático, y otro con los estudiantes que si desarrollaron algún tipo de modelo mental físico para el concepto de campo electromagnético.

Como conclusión y orientación en el campo de la educación, los investigadores explican que la resistencia al cambio de los modelos mentales se presenta debido a que éstos son eficientes para entender el mundo antes de entrar a la escuela. Igualmente, advierten que si durante el proceso de enseñanza aparece algo que contradiga al modelo intuitivo, puede ocurrir que la nueva información sea descartada pero también puede pasar que la información se adapte al modelo mental, complejizándolo.

Más adelante, Rodríguez, Marrero y Moreira (2001), evidenciaron el carácter idiosincrático de los modelos mentales en un estudio sobre la identificación y tipificación de modelos mentales de célula en estudiantes del Curso de Orientación Universitaria. Para esto, se les pidió a los participantes elaborar mapas conceptuales, interpretar un símil de la célula, realizar dibujos relativos a su estructura y funcionamiento, y, además, fueron entrevistados. Los investigadores hallaron cuatro modelos mentales diferentes de célula, a pesar de que los estudiantes trabajan en el mismo contexto y con el mismo material.

Otro estudio latinoamericano fue llevado a cabo por Otero y Banks-Leite (2006). En la investigación de tipo transversal, se analizaron las estrategias utilizadas y los modelos mentales subyacentes de los estudiantes de enseñanza media cuando se enfrentan a una situación matemática problemática. Como técnica de recolección de información se utilizó la entrevista clínica, precedida por una prueba de lápiz y papel.

Como resultado se halló que los estudiantes de primer año, al percibir una situación como nueva, no establecen a priori las características cualitativas del problema sino que desarrollan una heurística de resolución numérica e inductiva que les proporciona una comprensión del enunciado. Por tanto, los modelos mentales numéricos de estos estudiantes son incompletos y no permiten dar una solución correcta. Los sujetos de segundo año se diferencian de los primeros en la medida en que dependen menos de los valores numéricos mencionados en el enunciado, también se observa una mayor riqueza de ideas y posibles anticipaciones, sin embargo, esto parece inhibir la acción.

En los estudiantes de tercer año se produce un afianzamiento de las técnicas numéricas, no obstante, ellos mismos cuestionan su forma numérica de resolver y aspiran a utilizar fórmulas o ecuaciones “más matemáticas”. En el cuarto año, sólo un protocolo permite inferir un modelo numérico subyacente, en los otros dos casos restantes se obtienen producciones muy pobres, según los estudiantes porque no encuentran la ecuación que les permite resolver el problema. La utilización de las fórmulas como proposiciones aisladas y la ausencia de relaciones con la situación planteada indican que no se ha construido un modelo mental (Otero y Banks-Leite,

2006). En el quinto año todos los sujetos construyeron un modelo mental e hicieron la mayor cantidad de resoluciones correctas.

En Colombia, García y Osorio (2008) realizaron un estudio para comprender la estructura de los modelos mentales sobre el concepto de medida en estudiantes de segundo grado de educación básica y los que inician formación docente. La investigación contó con ocho participantes con quienes se llevó a cabo una entrevista semiestructurada, además se les observó en condiciones naturales del aula.

Como resultado se identificaron tres elementos que constituyen los modelos mentales como son los modelos explicativos, el contexto y las representaciones semióticas que emplean los estudiantes sobre el concepto de medida (García y Osorio, 2008). Los estudiantes de básica primaria, utilizan elementos cuantitativos, hedonísticos, religiosos y de justicia para dar soluciones a situaciones de medida. Mientras que los estudiantes de formación complementaria usan modelos explicativos para dar cuenta de las situaciones de medida, como el modelo de justicia y el modelo cuantitativo, aunque también emerge el modelo hedonista y el modelo religioso.

Las autoras cuestionan el privilegio que se le da al modelo formalizado y tecnicista en la enseñanza de las matemáticas, ya que hace hincapié en la asignación numérica y no en la construcción del concepto de magnitud y de unidad de medida.

Más adelante, en el año 2009, Escobar, Santamaría y Llanos realizaron una investigación para reconocer la estructura de los modelos mentales sobre prácticas de crianza que se evidencian en los adultos significativos, en su relación con los jóvenes que están a su cuidado. El estudio contó con el método de estudio de caso, específicamente de casos múltiples; se realizó una entrevista a profundidad a los cinco participantes; los datos fueron analizados por medio de la teoría fundamentada. Se hallaron tres tendencias en los modelos mentales sobre prácticas de crianza, estas son: protección y cuidado, vínculo afectivo y estilos parentales.

Así mismo, las autoras sostienen que las prácticas son orientadas por las pautas de crianza provenientes de la sociedad y cultura en la que está inmersa determinada

familia; dichas pautas fijan los aspectos que deberían llevarse a cabo en un proceso de crianza con el fin de formar seres humanos “sanos”.

Como pautas de crianza se identificaron diferencias significativas en el trato dado a los hijos dependiendo de su sexo y edad, y la importancia de la presencia de la figura materna y paterna. Al respecto, la práctica confirma que efectivamente tanto el cuidado como la protección de los hijos es responsabilidad compartida tanto por la madre como por el padre, aunque se evidencian algunas diferencias en las vivencias.

Frente a la autoridad se hallaron creencias que desapruaban el uso del maltrato o el excesivo mimo por las consecuencias que pueden generar en los menores. Igualmente, las diferentes narraciones permitieron identificar el estilo de crianza que empleaba cada uno de los adultos significativos, entre estos se hallaron el autoritario, permisivo y cooperativo.

Finalmente, el estudio revela que los padres comprenden que un adecuado vínculo afectivo o apego en la relación padres-hijos favorece el desempeño social del menor.

Posteriormente, Orrego, Tamayo y López (2012) realizaron un estudio cualitativo comprensivo para identificar los modelos explicativos sobre los procesos metabólicos que se desencadenan en el sistema inmune y los tipos de obstáculos frente al aprendizaje de estos procesos. El estudio se llevó a cabo en un contexto universitario, con 37 estudiantes de segundo semestre de odontología.

La recolección de la información se realizó por medio de un instrumento que presentaba una serie de afirmaciones en las cuales los participantes debían seleccionar si estaban completamente de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo o completamente en desacuerdo. Además, debía explicar su respuesta. También se incluyeron preguntas abiertas y una pregunta que debían responder a través de un dibujo.

El análisis de la información se llevó a cabo con el software Atlas-ti teniendo en cuenta las siguientes categorías: ontológica, epistemológica y cognitivo-lingüística. El

análisis ontológico favoreció la identificación de las concepciones inducidas, espontáneas y/o analógicas que determinan las respuestas de los estudiantes mientras que el análisis cognitivo-lingüístico pretendió determinar la causalidad del discurso, el uso especializado de términos y la exigencia conceptual.

Los autores presentan unos resultados parciales en el que se analiza la subcategoría epistemológica denominada *fagocitosis*. Los modelos explicativos encontrados en el grupo de estudio para explicar mecanismos de defensa de la inmunidad natural son: el científico y el clásico o biológico.

Los estudiantes que presentaron un modelo mental científico emplearon términos relacionados con la inmunología. Sin embargo, muy pocos participantes de este grupo relacionaron el término respuesta inmunológica con el sistema inmune. Adicionalmente, el término fagocitosis no es expresado por ningún estudiante, dieron sus explicaciones utilizando el término inflamación. Pese a esto, refieren a la hinchazón como sinónimo de la inflamación desconociendo que una de las características del proceso de inflamación es la presencia de edema (hinchazón) ocasionado por la transvasación de líquidos y proteínas a los tejidos afectados.

Por su lado, los estudiantes que mostraron un modelo clásico emplean la metáfora militar, según la cual el sistema inmune se activa frente a una amenaza externa. Es decir, la función es atacar o combatir lo extraño.

El análisis ontológico permitió identificar las concepciones espontáneas las cuales se forman por las percepciones sensoriales que tienen las personas acerca del mundo, en el intento de dar significado a las actividades cotidianas.

También se hallaron concepciones inducidas que son resultado del proceso de socialización, es decir, provienen de la cultura. Se caracterizan por el uso de términos especializados, independientemente de que haga de forma correcta, pues refleja un conocimiento sobre el tema.

El análisis cognitivo-lingüístico evidenció una tendencia a elaborar discursos causales en los que no es clara la funcionalidad de las proposiciones utilizadas en la

explicación, así mismo, emplean dos o máximo tres variables de explicaciones, por lo cual se considera un discurso con poco poder explicativo.

Finalmente, los obstáculos para el aprendizaje que se identificaron fueron en primer lugar, el distanciamiento entre los conceptos aprendidos previamente y su aplicación en la explicación o comprensión de los fenómenos cotidianos. Segundo, la sobrevaloración que se le ha otorgado al sentido común y el poco valor al conocimiento científico. Tercero, la dificultad para emplear un lenguaje especializado. Y cuarto, el uso frecuente de analogías.

De acuerdo con los resultados, los autores concluyen que se deben diseñar unidades didácticas en caminadas a la utilización significativa de los modelos mentales que traen los estudiantes, en diferentes contextos, de manera coherente con la evolución conceptual, y no simplemente pretender cambiar dichos modelos.

Las anteriores investigaciones permiten comprender la necesidad de investigar de forma multidimensional los modelos mentales a través métodos específicos y con el uso de diferentes instrumentos teniendo en cuenta su complejidad y sus componentes. Para la presente investigación, y contrario a lo afirmado por Bohigas y Periago (2009), el aspecto conceptual del modelo mental es un componente más del mismo, por tanto, no existe un paralelo entre modelos mentales y modelos conceptuales.

De igual forma, las investigaciones orientan acerca del análisis de la información para el caso de investigaciones sobre modelos mentales, destacando el uso del software Atlas Ti y la creación de redes semánticas con base en las categorías teóricas.

Los resultados de las anteriores investigaciones resaltan el carácter idiosincrático de los modelos mentales y su construcción a partir de ideas previas, por medio de la interacción social o de la instrucción brindada por un profesional. Además, enfatizan en las diferentes características de los modelos mentales, entre las que se encuentra el contener el menor número de elementos posibles, siempre y cuando no pierda su poder explicativo.

Finalmente, evidencian la resistencia al cambio de los modelos mentales argumentado que se presenta debido a que éstos son eficientes para comprender y predecir los diferentes fenómenos. No obstante, los modelos mentales logran ser modificados cuando la persona experimenta un conflicto cognitivo causado por la imposibilidad de explicar o predecir un fenómeno con el modelo mental que posee. Cuando esto ocurre, la persona toma en consideración conceptos contrarios u opuestos y complejiza su modelo mental. Sin embargo, advierten que si la persona se enfrenta con información que contradice las ideas previas base del modelo, el individuo prefiere abandonar la tarea.

Así mismo, las investigaciones resaltan la importancia de conocer el conocimiento previo de los participantes en los procesos educativos o formativos con el fin de proporcionar el mismo nivel de conocimiento a todos los individuos antes de iniciar el desarrollo de una temática, y además, diseñar tareas que permitan la experimentación de los participantes y la percepción de sus propios errores y así se produzca el conflicto necesario para modificar el modelo mental erróneo.

Como se pudo observar, gran parte de las investigaciones que se han realizado sobre modelos mentales han tenido como participantes a estudiantes de diferentes niveles académicos; por tanto, nuevamente se evidencia la novedad de la presente investigación que contará con la participación de padres de familia con el fin de conocer sus modelos mentales sobre prácticas de crianza, lo cual dará a lugar a la comprensión de los actos que los participantes llevan a cabo en relación con la educación de sus hijos.

En cuanto a las prácticas de crianza, en España, Mestre, Tur, Samper, Nácher y Cortés (2007) estudiaron la relación entre los estilos de crianza, el comportamiento prosocial y la empatía, la agresividad, la inestabilidad emocional y la ira. Las investigadoras encontraron diferencias de género en la percepción de los estilos educativos paternos y el comportamiento prosocial; ya que las participantes dijeron recibir un trato igualitario, con expresión de afecto y apoyo emocional por parte de su madre, mientras que los participantes perciben manifestaciones irritables o de rechazo, con normas estrictas, castigos y riñas en la relación con sus padres. En cuanto a la

conducta prosocial, las chicas manifiestan más comportamiento de ayuda, confianza y simpatía en comparación con los chicos. Al parecer, el estilo de crianza que los adolescentes perciben por parte de sus padres no guarda relación con los niveles de prosocialidad, mientras que la función de la madre alcanza una correlación positiva cuando estimula la autonomía del hijo, le expresa afecto y le brinda apoyo emocional. Igualmente, se concluyó que tanto la empatía como el autocontrol de la ira favorecen el comportamiento prosocial, mientras que la agresividad lo inhibe.

En México, Solís-Cámara y Díaz (2007) realizaron una investigación que analizó la relación entre las creencias y las prácticas de crianza de padres con niños pequeños mediante la aplicación de dos escalas tipo Likert que indagaban aspectos como apoyo en la crianza, satisfacción con la crianza, comunicación, establecimiento de límites, autonomía, distribución del rol, expectativas, disciplina y crianza, esta última entendida como los comportamientos de los padres para promover el desarrollo psicológico de los niños. Se encontró que la percepción de falta de apoyo por parte de la pareja, la poca satisfacción con la crianza y la baja importancia asignada al establecimiento de límites y ofrecimiento de una autonomía se relacionan con prácticas disciplinarias severas. En cuanto a las altas expectativas se halló que se incrementan cuando existe la creencia materna de que los roles o tareas no son compartidas entre los padres o cuando ninguno de los padres cree en la importancia de establecer límites y cuando las mamás consideran que tienen buena comunicación con su hijo pero no favorecen la autonomía.

El estudio concluyó que las mamás, a diferencia de los papás, creen más en la comunicación con sus niños y creen menos en la importancia de establecerles límites. En el caso de los papás de varones se observó una ausencia total de relaciones entre sus creencias y las prácticas de crianza adecuadas (Solís-Cámara y Díaz, 2007).

En la investigación realizada en Argentina por Rodrigo, Ortale, Sanjurjo, Vojkovic y Piavoni (2006) se halló que más de un tercio de las mujeres presentaron prácticas adecuadas de control reproductivo y casi la mitad de las participantes presentaron prácticas de lactancia correctas. Sin embargo, frente a la alimentación y la atención psicosocial se evidenciaron prácticas inadecuadas, posiblemente, debido al

desconocimiento sobre las etapas del desarrollo infantil. En cuanto al cuidado de la salud de sus hijos, las ideas de las madres fueron adecuadas, no obstante, esto no siempre se refleja en la práctica.

En el mismo país, Soláns y Rotstein (2011) entrevistaron a un grupo de mujeres para comprender sus prácticas de crianza en relación con sus hijos, quienes presentaban problemas escolares. Se indagaron rutinas familiares, roles de los padres, experiencias de crianza de los progenitores y particularmente prácticas de crianza relacionadas con la escolaridad y el tiempo libre. Gran parte de las participantes tuvieron su primer hijo en una edad promedio de 15 años. La escolaridad predominante fue la primaria incompleta. Alrededor del 50% de las mujeres vivían con sus hijos y pareja estable, en su niñez tuvieron que asumir actividades domésticas y/o el cuidado de sus hermanos. Al momento del estudio, la mayoría trabajaba por lo que sus familiares le colaboraban con el cuidado de sus hijos, sin embargo, las participantes percibían poco apoyo. Su tiempo libre lo dedican a ver televisión mientras que sus hijos juegan en el balcón debido a la presencia de sustancias psicoactivas y conductas violentas en el barrio donde viven.

Además, se halló una tendencia en las madres a usar en su discurso expresiones dicotómicas y expresiones negativas para referirse a los hijos, la escuela o a ellas mismas. Sin embargo, se observó una intencionalidad positiva de las madres hacia sus hijos. En el análisis sintagmático se encontró que cuando las mujeres se refieren a los problemas de la escuela se autoasignaban la culpa y justificaban tanto las acciones de sus hijos como las propias. Por otro lado, se encontró que las participantes consideraban que los problemas de comportamiento de su hijo se empezaron a manifestar luego del ingreso al ámbito escolar.

En cuanto a la vinculación de los hijos con las tareas domésticas se encontró que ésta es mínima debido a que sus madres los consideran muy pequeños para dichas actividades, además, porque los menores se niegan a hacerlas. Referente a los correctivos, se halló que las madres emplean el castigo pero también usan la aprobación para reforzar conductas, aunque en menor medida.

El estudio concluyó que las representaciones de las madres indican un predominio de locus de control interno en los niños como respuesta a sus prácticas de crianza. El locus externo se reconoció en las madres respecto a sus propias experiencias de crianza y frente a la respuesta de sus hijos a dichas prácticas de crianza. Su locus interno sólo se registró en acciones relativas a la auto-asignación de tareas del hogar (Soláns y Rotstein, 2011).

En Colombia, González y Estupiñan (2010), realizaron una investigación con enfoque comprensivo, histórico-hermenéutico donde analizaron las prácticas de crianza de madres adolescentes en Duitama, a quienes entrevistaron para luego interpretar las prácticas de alimentación, higiene, descanso, disciplina, valores y redes de apoyo.

Frente a la alimentación se halló que la madre adolescente establece hábitos de nutrición en su hijo, de acuerdo con sus valores, creencias, costumbres, símbolos y representaciones sobre los alimentos y sobre el cuerpo ideal de su hijo. En cuanto a la higiene, los preparativos relacionados con el lugar, los implementos, el horario y la duración del baño son coordinados en la mayoría de los casos por la madre de la adolescente durante las primeras semanas. Respecto al descanso, las madres adolescentes acompañan a sus hijos antes de dormir y llevan a cabo diferentes actividades que fortalecen el vínculo afectivo.

En relación con la disciplina se encontró que las participantes emplean regaños, indiferencia, pérdida de un beneficio y amenazas de retirar el afecto o el castigo físico frente a la desobediencia, el incumplimiento de los compromisos adquiridos o cualquier conducta inadecuada. Para reforzar comportamientos positivos o valores como el compartir, amar, respetar al otro y su intimidad y el autocuidado, las madres adolescentes alientan la comunicación verbal combinándola con incentivos o premios y lo enseñan a través de la práctica en situaciones familiares.

Finalmente, las madres adolescentes manifiestan recibir apoyo por parte de su progenitora, a través de oportunidades de estudio, consejos y cuidados diarios referentes a la alimentación del niño. Por lo general, es poco el apoyo ofrecido por parte del padre de su hijo.

Las investigaciones sobre prácticas de crianza analizan entre otros aspectos prácticas de alimentación, higiene, descanso, disciplina, límites, autonomía, expectativas, comunicación, redes de apoyo y satisfacción con la crianza. Algunos estudios encontraron que el desconocimiento de las etapas del desarrollo infantil, la poca colaboración de la pareja, la insatisfacción con la crianza, la baja importancia asignada al establecimiento de límites y ofrecimiento de una autonomía se relacionan con prácticas de crianza inadecuadas.

Así mismo, se identificaron diferencias en dichas prácticas dependiendo si se tenía hija o hijo, ya que al parecer el trato hacia los niños es más estricto y los castigos más fuertes. Igualmente, las prácticas de crianza empleadas por las madres difieren en algunos aspectos a las utilizadas por los padres, por ejemplo, las madres resaltan la importancia de la comunicación mientras que los padres exaltan la necesidad del establecimiento de límites.

Pasando al maltrato infantil, en España, García (2002), analizó las conductas parentales y el clima parental en familias de la población general y en familias consideradas en situación de riesgo de maltrato infantil. Se aplicó un cuestionario que evalúa conductas como calor/afecto, hostilidad/agresión, indiferencia/negligencia y rechazo indiferenciado. Adicionalmente, se empleó una escala que indaga por las relaciones interpersonales entre los miembros de la familia

La conducta parental de los padres en el grupo de riesgo se caracteriza por menores expresiones físicas y verbales del calor y afecto y por niveles elevados de hostilidad, agresividad, indiferencia, negligencia y rechazo. Desde la perspectiva de los hijos que reciben malos tratos, el clima familiar se caracteriza por relaciones amenazantes, conflictivas y con poca confianza. La percepción que tienen los padres sobre relaciones familiares sugiere que éstas son pobres en cohesión y expresividad y con presencia significativa de conflictos, un pobre énfasis en la independencia y el logro como metas del desarrollo, y por una estructura rígida con altos niveles de control.

Como recomendación final, se sugiere el diseño de programas educativos para mejorar la competencia parental y aumentar los patrones positivos de interacción incompatibles con el maltrato infantil.

Más adelante, De Paul, Pérez-Albéniz, Paz, Alday y Mocoroa (2002) realizaron dos estudios para conocer y comparar los recuerdos de maltrato infantil de sujetos de la población general y de sujetos maltratadores, y conocer las atribuciones de causalidad y la intensidad de las emociones relacionadas con los episodios de maltrato físico o abuso sexual. En los dos estudios los participantes fueron evaluados a través de entrevistas y cuestionarios. Se halló que el 68,05% de los sujetos maltratadores recuerda haber sido víctima de maltrato físico en su infancia, cifra que es significativamente más alta en comparación con la población general. Sin embargo, no se observaron diferencias en los recuerdos de haber sido víctimas de maltrato físico o emocional, entre los perpetradores de las diferentes tipologías de maltrato.

Por otro lado, las víctimas de maltrato físico notifican una mayor intensidad de rabia y tristeza mientras que las víctimas de abuso sexual sienten más culpa y vergüenza. La diferencia entre las emociones pasadas y las emociones actuales, se hace evidente en los participantes víctimas de maltrato físico, con cambios en los sentimientos de rabia, miedo y culpa, sin embargo, no aparecen dichas diferencias en la tristeza, la hostilidad y la vergüenza. En las víctimas de abuso sexual, se presentan cambios en la intensidad de las emociones como el miedo, culpa y vergüenza pero no sucede igual con la rabia, la tristeza y la hostilidad.

El 95,7% de las víctimas de abuso sexual realizaron una atribución externa de causalidad de dicho episodio mientras que el 58,3% de los sujetos víctimas de maltrato físico consideraron que los episodios de maltrato físico ocurrieron como consecuencia de características de sus padres agresores. De ellos, el 71,4% consideran que los actos de maltrato físico fueron una descarga de las tensiones emocionales de los padres, el 14,3% de los sujetos asignaron el abuso del alcohol por parte de su padre o madre como causa del maltrato, el 9,5% considera que sus padres les maltrataron porque ellos también habían sido víctimas de maltrato infantil y un 4,8% considera que

el maltrato es consecuencia de algún tipo de trastorno psíquico en los padres (De Paul, et. Al, 2002).

Los resultados de esta investigación confirman que los sujetos maltratadores presentan, con mayor frecuencia que los sujetos de la población general, recuerdos de maltrato infantil físico y emocional.

Sin embargo, un año después, en el 2003, Gómez y de Paul, se interesaron por saber en qué medida el recuerdo de haber recibido malos tratos físicos en la infancia predispone a las personas a maltratar en la vida adulta. En el estudio se aplicaron dos cuestionarios y se realizaron visitas domiciliarias. Como resultado se encontró que el 8,7% de la muestra de hijos recuerda haber recibido malos tratos físicos en la infancia por parte de sus padres; de ellos el 46% responsabiliza del abuso al padre, el 34% a la madre y el 20% a ambos.

El 13,3% de los hijos que declaran haber sufrido malos tratos por parte de sus madres, tienen madres que igualmente sufrieron maltrato físico en su infancia. Cuando las madres no fueron víctimas de este tipo de trato, el porcentaje de hijos que reportan recuerdos de maltrato se reduce a un 5,2%. De manera similar, el 14,3% de los hijos que manifiestan haber recibido malos tratos físico por parte de sus padres, tienen padres que fueron maltratados físicamente en la infancia. Pero, si el padre no fue víctima del maltrato, el porcentaje de hijos que declaran haber sido maltratados por su padres el del 7,7%.

Adicionalmente, el 42,9% de los hijos con recuerdos de haber sufrido maltrato físico se consideran en riesgo para el maltrato futuro, mientras que entre los hijos sin recuerdos de haber sido maltratados se reduce a un 25,5%. En conclusión, los resultados de esta investigación apoya solo parcialmente la hipótesis de que una historia de maltrato físico constituye un factor de riesgo en relación con el potencial para convertirse en maltratadores físicos en la vida adulta (Gómez y de Paul, 2003).

En México, Barcelata y Álvarez (2005) realizaron un estudio transversal de casos de tipo exploratorio donde analizaron los patrones de interacción que se establecen entre padres e hijos en familias con problemas de violencia. Los

participantes se evaluaron a través de dos entrevistas semiestructuradas y se halló que el 100% de los padres provenían de familias que emplearon el castigo físico como medida disciplinaria, en el 86% de los casos, uno de los padres presentó alcoholismo, además, el 57% de las madres reportaron restricciones en la adolescencia y el 38% de los participantes mencionaron diferentes crisis situacionales.

En otro estudio llevado a cabo en el mismo país, por Vite, López y Negrete (2010), se evaluó el constructo de sensibilidad materna en un grupo de diadas madre-hijo con historia de maltrato físico infantil y lo comparó con un grupo de madres no maltratadoras. Las diadas fueron observadas a través de un sistema computarizado de registro observacional para el estudio de la interacción madre-niño en ambientes controlados. Las diadas con maltrato fueron observadas en un cubículo, las de control en su hogar. Adicionalmente, se aplicó una escala, se empleó una entrevista estructurada y al finalizar, se programó una actividad académica (tarea), supervisada por la madre de acuerdo al nivel escolar de cada niño.

Se encontraron diferencias entre el comportamiento aversivo de los niños maltratados respecto a sus pares de control, sin embargo, su conducta prosocial fue similar. En las madres, aquellas que maltratan presentan mayor comportamiento aversivo e instruccional que las madres de control, además, son menos sensible al comportamiento de sus hijos.

En Perú, Gómez (2012), realizó una investigación correlacional para identificar los efectos del castigo físico y psicológico proveniente de padres y/o maestros en la autoestima de los niños. Como instrumento se emplearon una escala aplicada a docentes, padres de familia y estudiantes, y un test que mide la autoestima.

Los resultados muestran que el 43,40% de los estudiantes consideran que sus relaciones familiares son malas y el 47,66% las califica como regulares, de manera que, se refleja una crisis familiar con relaciones tensas o conflictivas. Al mismo tiempo, el 94,04% de los estudiantes manifestaron ser castigados por parte de sus padres o algún familiar; según el 45,33% de los alumnos, la forma de castigo más usada son los

gritos acompañados de insultos o la adjetivación y el 47,66% dicen recibir castigo físico.

En cuanto a los padres, el 63.6%, afirma que castigan a sus hijos cuando cometen una falta o incumplen con sus obligaciones. De manera que, posiblemente, los padres de familia consideran que el maltrato conduce a cambios en la conducta de sus hijos. El tipo de sanción destacada por el 70.4% de los padres de familia, es el castigo físico, mientras que el 20.5% señala que les llama la atención fuertemente, y sólo un 9.1% los castiga con alguna prohibición.

Respecto a la autoestima, se encontró que el 58,30% de los estudiantes presentan una baja autoestima y el 30.21% una autoestima media, quedando demostrado el impacto que tiene la agresión física y psicológica en el desarrollo de la autoestima infantil.

En Colombia, Platone (2007) realizó una investigación descriptiva multivariada con estudiantes de preescolar hasta sexto grado. Como instrumentos de recolección de información se contó con la elaboración de un dibujo de la familia y una posterior encuesta relacionada con el gráfico. Luego, se encuestaron los docentes para conocer acerca de las condiciones familiares de los estudiantes y su adaptación a las actividades académicas. Se encontraron tres tipos básicos de estructura familiar; nuclear, extendida y monoparental. En las escuelas privadas, prevalecen las familias nucleares, con un 43%, seguido de las familias extensas, con el 29%. Contrario a esto, en las escuelas públicas el 68% de los escolares reporta vivir con su familia extensa y el 32% con su mamá y hermanos, es decir, que solo hay un 32% de estudiantes que conviven en familias nucleares.

Al analizar los dibujos se encontró que los niños tienden a dibujar al padre, aún cuando éste está ausente y no responda económicamente, excluyen a los familiares con quienes no tienen un vínculo afectivo fuerte y en ocasiones a si mismos cuando el sentimiento de pertenencia está siendo afectado. Mientras avanza la edad, los participantes realizan dibujos que se alejan de la realidad y se acercan a la noción conceptualizada de familia compuesta por mamá, papá y uno o dos hijos.

La madre es el miembro de la familia más valorado por los escolares y la desvalorización se centra en los hermanos. Cuando se les pregunta acerca de los conflictos, los escolares dan respuestas evasivas o señalan algún miembro que no vive con la familia como los causantes de los problemas en su hogar.

En cuanto a las actividades que comparten con la familia, se agruparon en nada recreativas, domésticas y no interactivas. El 48% de los participantes de la escuela privada y 52% de la escuela pública reportaron pocas actividades interactivas, según los niños al interior de su casa, por lo general, se realizan actividades como ver televisión o jugar en su cuarto o solos. Respecto a las actividades domésticas los niños de escuela pública reportan una mayor participación en tareas domésticas en el hogar (78% vs. 22%).

El 87% de los niños de la escuela privada dicen ser premiados con actividades de integración frente a un 13% de estudiantes de la escuela pública. Referente al castigo, se reportan situaciones como aislamiento, regaños, castigos físicos y privación de privilegios.

Las familias de los estudiantes con pobre adaptación escolar se caracterizan por tener una estructura difusa, sin figura de autoridad establecida, con pocas interacciones y actividades recreativas. También se halló que éstos escolares no logran identificarse con algún adulto de la familia, tienden a presentar baja autoestima y relaciones conflictivas dentro del hogar.

Platone (2007) sostiene que las pautas de socialización coercitivas tienen un efecto negativo en el desarrollo de la autonomía y el autocontrol, ya que generan reacciones de rebeldía o de sumisión ante la autoridad.

Las anteriores investigaciones muestran que las familias con presencia o en riesgo de presentar algún tipo de maltrato infantil se caracterizan por una menor expresión física y verbal del afecto, altos niveles de control, hostilidad, agresividad, indiferencia, negligencia y/o rechazo, déficit en la confianza y cohesión familiar, presencia significativa de conflictos, comportamientos aversivos e instruccionales,

pocas actividades interactivas, estructura rígida y baja sensibilidad de los padres frente al comportamiento de sus hijos.

Referente a los tipos de castigo usados más frecuentemente se encuentran los gritos, insultos, el castigo físico, llamados de atención, prohibiciones y privación de privilegios. Al parecer, los padres castigan a sus hijos cuando ellos cometen una falta o incumplen con sus obligaciones; por tanto, perciben el castigo como un método para producir cambios en el comportamiento de sus hijos.

Aunque existen algunas contradicciones, es probable que la vivencia de maltrato en la infancia genere recuerdos significativos en la vida adulta y se relacione con el potencial para convertirse en maltratadores.

3.2. Referente teórico

La presente investigación gira en torno a dos categorías teóricas principales: modelos mentales y prácticas de crianza. Los modelos mentales han sido investigados desde la psicología cognitiva, y especialmente en relación con la pedagogía. Por su lado, las prácticas de crianza han sido ampliamente estudiadas desde diferentes disciplinas, dada la importancia en el desarrollo del ser humano y por ende de las sociedades. Adicionalmente, el estudio se desarrolla con madres de familia de estudiantes que han evidenciado signos de maltrato infantil, por lo cual también se presentará una descripción teórica de dicho fenómeno.

3.2.1 Modelos mentales

En 1983 Johnson-Laird propuso la teoría de los modelos mentales para explicar el razonamiento humano. Según dicho autor, las personas no aprehenden el mundo de manera directa sino que lo hacen a través de las representaciones mentales que construyen sobre el mundo externo; así, la mente es considerada un sistema simbólico.

Una representación mental puede considerarse como un signo, noción o conjunto de símbolos que representan internamente cierto aspecto del mundo exterior

o del mundo interno (Moreira, Greca y Rodríguez, 2002; Orrego, Tamayo y López, 2012). Es decir, se puede representar mentalmente todo lo que se percibe con los sentidos o aquello que se imagina sin necesidad de verlo o sentirlo (Tamayo, 2013). Las personas emplean dichas representaciones mentales en cualquier contexto en el que se desarrolle el individuo, ya sea el académico, laboral, familiar o social. Johnson-Laird describió tres tipos de representación mental: las representaciones proposicionales, los modelos mentales y las imágenes.

Las representaciones proposicionales se definen como cadenas de símbolos, similares al lenguaje natural en el sentido en que requieren reglas sintácticas para combinarse, y que pueden expresarse en forma verbal (Greca y Moreira, 1998; Otero y Banks-Leite, 2006; Orellana, et. Al., 2006). Moreira, Greca y Rodríguez (2002), aclaran que las representaciones proposicionales están establecidas en un lenguaje de la mente, no consciente, llamado “mentalés”. Este tipo de representaciones captan el contenido abstracto e ideativo de la mente, son indeterminadas y pueden ser verdaderas o falsas en relación al modelo mental que permite que puedan interpretarse (Moreira, 1997).

Las imágenes son representaciones específicas y concretas que retienen aspectos perceptivos de objetos y eventos del mundo real, vistos desde un punto de ángulo particular. Son producto tanto de la percepción como de la imaginación, no requieren necesariamente la tenencia de un modelo mental explicativo y predictivo del que deriven (Moreira, Greca y Rodríguez, 2002). Las imágenes pueden ser, además de visuales, auditivas, táctiles u olfativas.

Los modelos mentales son representaciones internas, personales, idiosincráticas e incompletas, pero funcionales y altamente específicas que se construyen a partir de la percepción, la interacción social, la comprensión del discurso, la experiencia interna, el razonamiento y la experticia, y se procesan en la memoria a corto plazo. Su principal característica es la analogía estructural que conserva con el objeto o fenómeno que representa, es decir, su estructura no es arbitraria contrario a las representaciones proposicionales cuya estructura es sintáctica.

Para Tamayo (2013) los modelos mentales reflejan las creencias de las personas sobre el sistema, de manera que, debe existir una correspondencia entre el modelo mental y el mundo real al cual se refiere determinado modelo.

Moreira (1997), retoma a Johnson-Laird quien sostiene que los modelos mentales están compuestos por elementos denominados “tokens”, que pueden representar individuos o conceptos, y relaciones causales, temporales o de identidad. Cada elemento y cada relación estructural, debe tener un papel simbólico, es decir, no debe haber en el modelo ningún aspecto sin función o significado.

Los modelos son construidos a partir de constituyentes más elementales e innatos llamados primitivos conceptuales y primitivos procedimentales. Dicha construcción presenta algunas restricciones derivadas de la estructura del mundo percibida o concebida, del conocimiento previo de la persona, de la necesidad de mantener el sistema cognitivo sin contradicciones y de no saturar la capacidad de la memoria de trabajo (Moreira, Greca y Rodríguez, 2002). Por lo anterior, se requiere emplear el principio de economía construyendo los modelos mentales con el menor número posible de elementos, propiedades y operaciones recursivas sobre tales componentes (Otero y Banks-Leite, 2006).

A través de la interacción con el sistema y con la información nueva relevante, la persona modifica de manera continua su modelo mental con el fin de alcanzar una funcionalidad que le satisfaga, por tal razón, se dice que la evolución del modelo mental se produce naturalmente. En palabras de Orrego, Tamayo y López (2012) y Tamayo (2013), los modelos mentales son dinámicos, incompletos, inespecíficos, parsimoniosos y evolucionan permanentemente al interactuar con el contexto.

Sin embargo, Solaz-Portolés y Sanjosé (2008) afirman que los modelos mentales pueden representar relaciones entre entidades tridimensionales o abstractas, pueden ser estáticos o dinámicos y pueden servir de base a imágenes, aunque muchos componentes de los modelos no sean visibles. Los modelos mentales funcionan como modelos de trabajo de situaciones y acontecimientos del mundo que mediante su manipulación mental permite comprender, explicar y predecir los diferentes fenómenos

que se presentan en dicho mundo, para luego actuar de acuerdo con ello (Greca y Moreira, 1998).

Para Norman (citado en Moreira, Greca y Rodríguez, 2002) los modelos mentales, además de ser incompletos, presentan otras características como la inestabilidad, que se refiere a la tendencia al olvido de detalles del sistema modelado, cuando dicho sistema no es utilizado por cierto período de tiempo, y la parsimonia, que hace alusión a la preferencia de las personas a gastar más energía física a favor de la menor complejidad mental, por lo que optan por operaciones físicas adicionales en vez de una planificación mental que evite dichas operaciones.

Además, los modelos mentales no tienen fronteras bien definidas, es decir, los dispositivos y operaciones similares pueden ser confundidos entre sí. Igualmente, la habilidad de las personas para ejecutar o poner en marcha sus modelos es limitada. Otra característica sobresaliente es que los modelos mentales son no-científicos, en el sentido en que reflejan las supersticiones y creencias de las personas sobre el mundo adquiridas por observación, instrucción o inferencia.

Asimismo, se destaca la potencia predictiva de los modelos mentales, ya sea a través de reglas de inferencia o por medio de derivaciones procedimentales; la finalidad de un modelo mental es permitir que la persona entienda y anticipe el comportamiento del sistema físico.

Moreira (1997) retomando a Johnson-Laird, describe nueve principios de los modelos mentales. El primero, es el principio de computabilidad; como su nombre lo dice, sostiene que los modelos mentales son computables, es decir, deben describirse en la forma de procedimientos efectivos donde ninguna decisión se base en la intuición y así puedan ser ejecutados por una máquina.

El segundo, es el principio de lo finito, que sostiene que los modelos mentales son finitos en tamaño y no puede representar directamente un dominio infinito, sin embargo, puede representar un número infinito de posibles estados de cosas pues ese modelo puede ser revisado recursivamente.

El tercero, es el principio del constructivismo, expresa que los modelos mentales se construyen a partir de elementos básicos llamados tokens organizados en una estructura particular para representar un determinado estado de cosas.

El cuarto principio, el de economía, se refiere a que un único estado de cosas es representada por un único modelo mental, pero un modelo mental puede representar un número infinito de posibles estados de cosas porque ese modelo puede revisarse recursivamente. Dicha revisión es gobernada por las condiciones de verdad del discurso en el que se basa el modelo.

El quinto principio es el de la no-indeterminación; los modelos mentales pueden representar indeterminaciones directamente si y sólo si su uso no fuera computacionalmente intratable.

El sexto principio el de la predicabilidad, afirma que un predicado puede aplicarse a todos los términos a los que otro se aplica, pero no puede tener intersección en el alcance de la aplicación.

El principio número siete, llamado principio de innatismo, hace relación a que todos los primitivos conceptuales son innatos, por tanto, subyacen a las experiencias perceptivas, habilidades motoras, y estrategias, admite también la existencia de primitivos procedimentales que se accionan automáticamente cuando un individuo construye un modelo mental y no pueden adquirirse a través de la experiencia porque la representación mental de la experiencia ya requiere la habilidad de construir modelos de la realidad a partir de la percepción.

El principio número ocho, denominado principio del número finito de primitivos conceptuales sostiene que existe un conjunto finito de primitivos conceptuales que origina un conjunto correspondiente de campos semánticos, cada uno con su respectivo conjunto finito de conceptos, u “operadores semánticos”, y sirve para construir conceptos más complejos a partir de los primitivos subyacentes. Un campo semántico se refleja en el léxico por un gran número de palabras que comparten en el núcleo de sus significados un concepto común, y provee las concepciones sobre lo que existe en el mundo. Los operadores semánticos incluyen los conceptos de tiempo,

espacio, posibilidad, permisibilidad, causa e intención y proveen las nociones sobre las posibles relaciones que pueden ser inherentes a esos objetos.

Finalmente, el noveno principio, de la identidad estructural describe que las estructuras de los modelos mentales son idénticas a las estructuras de los estados de cosas, tanto percibidas como concebidas, que los modelos representan.

Aunque gran parte de las investigaciones en modelos mentales se han desarrollado en relación a conceptos propios de las ciencias naturales, las personas cuentan también con modelos mentales que les permiten razonar frente a situaciones cotidianas de índole más social o familiar, tales como las prácticas de crianza.

La teoría de los modelos mentales muestra cómo las personas construyen en su mente representaciones internas de aquello que perciben del mundo externo, de lo que se imaginan, sin que se haya sentido, a partir de las experiencias o por instrucción de expertos. Luego, estas representaciones se emplean en los diferentes contextos donde los individuos se desarrollen con el objetivo de predecir los fenómenos y orientar el comportamiento de la persona.

En el ámbito familiar, los padres o adultos cuidadores crean modelos mentales sobre las prácticas de crianza, posiblemente con base en sus experiencias como hijos, el razonamiento, la interacción social, las pautas culturales y teniendo en cuenta las instrucciones de los profesionales. Dichos modelos mentales orientan las acciones específicas que llevan a cabo en la crianza de los niños y niñas bajo su cuidado, prediciendo los resultados que obtendrán en el comportamiento y la formación de sus hijos.

En otras palabras, cada modelo mental es particular o idiosincrático. Es probable que no sea completo pero si funcional, es decir, con éstos los padres de familia podrán comprender, explicar y predecir los diferentes fenómenos que se presentan en relación a la crianza de sus hijos, y actuar de acuerdo a lo anterior.

Es decir, las prácticas de crianza maltratantes o el maltrato infantil deberán tener un modelo mental que fundamente o justifique su praxis.

3.2.2 Prácticas de crianza

La palabra crianza se relaciona con los verbos alimentar, cuidar, instruir y educar. La crianza de seres humanos implica diferentes procesos psicosociales, tales como las pautas de crianza, las creencias y las prácticas. Las pautas de crianza son portadoras de significados sociales, ya que hacen referencia a la normatividad propia de una cultura frente a lo que los padres deben hacer ante el comportamiento de sus hijos. Las creencias son el conocimiento que se tiene acerca de la educación que se les debe dar a los hijos y facilitan las explicaciones de los padres sobre la forma como encausan las acciones de sus hijos (Izzedin y Pachajoa, 2009).

Las prácticas de crianza son aprendidas a partir de la educación recibida por los padres o por imitación aunque también toma elementos de los patrones culturales y pueden basarse en las creencias personales, los conocimientos adquiridos y las posibilidades reales de los cuidadores. Se definen como un conjunto de acciones o comportamientos que se emplean para guiar las acciones de los niños y niñas, dar respuesta a sus necesidades y facilitar el proceso de socialización, sobre todo lo que respecta a la interiorización de normas y valores. (Rodrigo, Ortale, Sanjurjo, Vojkovic y Piovani, 2006; Solís-Cámara y Díaz, 2007; Izzedin y Pachajoa, 2009; González y Estupiñan, 2010).

Aunque autores como Solís-Cámara y Díaz (2007) consideran que las prácticas de crianza son la operacionalización de las creencias, otros como Izzedin y Pachajoa (2009) sostienen que no siempre existe coherencia entre estos dos elementos.

Asimismo, Palacios (1988, citado en Ramírez, 2005) sostiene que las prácticas de crianza están determinadas por diferentes factores que pueden reunirse en tres grupos. El primer grupo lo conforman factores relacionados con las características del niño o niña, como la edad, sexo, orden de nacimiento y personalidad. El segundo grupo enfatiza en las características de los padres, entre ellas, el sexo, la experiencia previa, personalidad, nivel educativo, ideas frente al proceso evolutivo y las expectativas de logro que tienen frente a sus hijos. El tercer grupo, hace hincapié en la situación en la que se lleva a cabo la interacción, incluidas las características de la vivienda y el

contexto histórico. Más adelante, Mestre, Tur, Samper, Nácher y Cortés (2007) afirmaron que los estilos educativos se adaptan a la personalidad de los hijos y a las mismas experiencias.

Las manifestaciones más comunes de las prácticas de crianza tienen que ver con la satisfacción de necesidades básicas, como alimentación, vivienda, salud e higiene. También se incluyen los procesos relacionados con la disciplina, comunicación, expresión de afecto, grado de control de los padres o cuidadores sobre los hijos y la exigencia de madurez que se tiene frente a los menores.

Según Ramírez (2005) los padres que presentan altos niveles de comunicación se diferencian de los que tienen niveles bajos, ya que emplean el razonamiento con el fin de obtener la conformidad del niño o niña, además, explican las razones de los castigos cuando los utilizan, tienen en cuenta la opinión del menor y escuchan con atención sus argumentos y razones.

En cuanto a la expresión de afecto, existen padres afectuosos que expresan de manera explícita su interés por el bienestar físico y emocional del niño o niña pero también hay progenitores que se caracterizan por mostrar conductas hostiles en la relación paternal. Respecto a las exigencias de madurez, se han encontrado padres que animan y presionan a sus hijos para que desempeñen al máximo sus posibilidades en los aspectos social, intelectual y emocional, además, promueven la autonomía y toma de decisiones, es decir, exigen altos niveles de madurez. Por el contrario, otros padres permiten que el desarrollo avance sin la presencia de retos o exigencias.

En relación al grado de control, los padres que muestran altos grados de control, desean influir de manera significativa sobre el comportamiento de sus hijos para inculcar determinadas costumbres o valores, para esto emplean estrategias como la afirmación de poder, el castigo físico o la amenaza y privan al niño de objetos o ventajas materiales, retirada de afecto e inducción (Ramírez, 2005).

Baumrind, 1973 (citado en Izzeidin y Pachajoa, 2009) definió cuatro estilos de crianza: permisivo, democrático, negligente y autoritario. El estilo permisivo se caracteriza por el dejar hacer, es decir, no hay presencia de dirección, ni control por

parte de los adultos, no se exigen responsabilidades ni se establecen normas, por tanto, se acepta cualquier conducta de los niños o niñas y se usa poco el castigo, igualmente, tampoco se emplean las recompensas cuando los menores cumplen con ciertas metas. El nivel de exigencia de madurez es bajo, en contraste, presentan altos niveles de expresión de afecto y comunicación. Las consecuencias de este modelo son la sobreprotección y escasa disciplina.

Los padres que utilizan el estilo democrático se caracterizan por ser afectuosos y sensibles a las peticiones de atención y cuidado del menor, lo cual permite que dirijan y controlen su comportamiento teniendo en cuenta los sentimientos y capacidades. Las normas no se establecen de manera arbitraria sino a través de negociaciones y acuerdos entre los miembros del hogar, además, los adultos explican sus razones y también escuchan las opiniones de los menores. Así mismo, refuerzan el buen comportamiento y evitan el castigo. Igualmente, los cuidadores democráticos plantean exigencias, promueven la autonomía, la iniciativa personal y la independencia. En resumen, el estilo democrático muestra niveles altos en comunicación, afecto, control y exigencias de madurez (Ramírez, 2005). El estilo democrático favorece la estabilidad emocional de los niños y niñas así como su ajuste social y familiar (Izzeitin y Pachajoa, 2009).

Los padres que emplean el estilo indiferente o negligente presentan bajos niveles en la expresión de afecto, comunicación, control y exigencias de madurez. Por lo general, son poco receptivos frente a las necesidades de sus hijos, por lo que se consideran negligentes e indiferentes ante los comportamientos de los menores. Frente a las normas, éstas parecen no existir. En otras palabras, al niño o niña se le da tan poco como se le exige (Ramírez, 2005).

Finalmente, el estilo autoritario se caracteriza por ser rígido, exaltar la autoridad y privilegiar la obediencia. Los padres que emplean este estilo buscan influir, controlar y evaluar el comportamiento del menor; para ello establecen gran cantidad de normas exigentes que los niños o niñas deben cumplir para evitar recibir un castigo. Además, los progenitores presentan altas expectativas de madurez hacia sus hijos, así como elevados niveles de control. Por el contrario, la comunicación es limitada y la expresión

de afecto pobre. Los niños y niñas criados con este modelo, tienden a presentar conductas agresivas, baja autoestima, desconfianza, poca autonomía y escasa creatividad (Ramírez, 2005).

3.2.3 Maltrato Infantil

En ocasiones, las prácticas de crianza que emplean los padres pueden ser tan coercitivas o negligentes que llegan a considerarse como maltratantes. Según, Caicedo (2007) la definición del maltrato infantil puede variar en relación al enfoque desde el que se estudie dicho fenómeno; entre los más comunes se encuentran el médico, jurídico legal, social, psicológico, educativo y ético.

Para el presente estudio, se tendrá en cuenta la definición maltrato infantil propuesta por García (2002) que lo considera como la expresión extrema de prácticas parentales de socialización severas y abusivas que aprueban el uso de técnicas de poder y estrategias de control negativas, violentas e inapropiadas con los hijos, provocando malestar biológico, psicológico y social, ya que atentan contra la integridad física y moral, dificultando el desarrollo infantil óptimo y la competencia psicosocial del menor.

Dichas prácticas tiene como objetivo modificar, instaurar o eliminar ciertos comportamientos del niño o niña, que los padres consideran incorrectos, es decir, tienen sentido formativo y correctivo, sin que esto justifique ni reduzca el daño que causa (Gómez, 2012).

Se han descrito varios factores asociados al maltrato infantil que pueden ser organizados en los diferentes niveles del modelo ecológico propuesto por Urie Bronfenbrenner. En el macrosistema se resalta la naturalización o institucionalización que la sociedad le ha otorgado a la violencia y al maltrato físico y psicológico en la familia como práctica cultural y patrón de interacción que permite resolver los conflictos. Tanto así, que los mismos niños y niñas víctimas de maltrato infantil consideran que es una práctica formativa suscitada por ellos mismos. En el exosistema se han identificado el desempleo, familias con redes de apoyo social débiles o ausentes y condiciones de vivienda inadecuadas.

En el microsistema, entendiéndolo como la familia, es donde más factores de riesgo se han hallado. En los progenitores, se resalta la paternidad obligada o en edades tempranas, madres solteras, consumo de sustancias psicoactivas, incluyendo el alcohol, trastornos emocionales, autoconcepto negativo y grandes necesidades afectivas, sentimientos de fracaso, dificultad para controlar la tensión, enfermedad o discapacidad física, infelicidad en el matrimonio, expectativas insatisfechas o irreales hacia los hijos, falta de información, dificultad para comprender las demandas y necesidades de los miembros de la familia o incapacidad para afrontar las responsabilidades que conlleva el rol paternal.

En cuanto a la influencia de la historia personal de maltrato infantil en los padres, actualmente, existe una discusión debido a que hace algún tiempo se le otorgaba un peso significativo. Sin embargo, Gómez y De Paúl (2003) cuestionan las metodologías que se emplearon en los diferentes estudios que llegaron a dicha conclusión, por lo cual, los autores lo consideran solo un marcador y no un factor de riesgo.

En consecuencia, De Paúl, Pérez-Albéniz, Paz, Alday y Mocoroa (2002) resaltan tres condiciones que diferencian aquellos padres que fueron víctimas de maltrato infantil y que maltratan a sus hijos, de aquellos que no lo hacen; estas son, las relaciones de pareja positivas, los antecedentes de ayuda terapéutica profesional y el reconocimiento de haber sido víctima de maltrato

García (2002) también señala algunas características presentes en los niños o niñas que los ponen en riesgo de sufrir maltrato, entre ellas se encuentran la tendencia a presentar problemas de disciplina o las dificultades para seguir reglas.

En cuanto a los tipos de maltrato infantil se han encontrado diferentes clasificaciones (De Paúl, Pérez-Albéniz, Paz, Alday y Mocoroa, 2002; Caicedo, 2007; Muela, 2008). Sin embargo, se pueden identificar tres tipos comunes en la mayoría de ellas. El maltrato físico infantil se define como el conjunto de acciones, llevadas a cabo por los padres o cuidadores, que provocan daño en el cuerpo del menor.

El maltrato psicológico o emocional infantil comprende las actitudes y conductas que causan temor o intimidación en el menor. Por lo general, se manifiesta a través de

la hostilidad verbal, es decir, insultos, descalificaciones, críticas, amenazas y bloqueos constantes de las iniciativas de interacción del niño o niña.

La negligencia hace referencia a la situación temporal o condición crónica donde los elementos necesarios para satisfacer las necesidades del niño o niña, tales como alimentación, vestido, afecto, educación, salud, supervisión, cuidado y protección, no se brindan, lo que dificulta un desarrollo armónico e integral.

Aunque las consecuencias del maltrato infantil dependen de factores como el tipo de maltrato sufrido, severidad y frecuencia, por lo general, los menores víctimas de dicho fenómeno presentan aplanamiento emocional, lo que conlleva a una dificultad para establecer vínculos afectivos y experimentar placer, además se evidencia en ellos, inseguridad, hipervigilancia, baja autoestima, depresión, bajo funcionamiento cognitivo y con éste dificultades escolares (Barcelata y Álvarez, 2005).

Igualmente, Muela (2008) diferencia las consecuencias del maltrato infantil de acuerdo a la edad en la que el niño o niña haya sido víctima. Los malos tratos recibidos en la infancia temprana se relacionan con comportamientos agresivos, relaciones de apego inseguras, poca cooperación y baja autoestima, mientras que si se trata de menores en el período escolar, el impacto se evidencia en la dificultad para responder las demandas del ambiente y la creación de patrones de conducta y personalidad desadaptativos. Así mismo, si el victimario es el cuidador prioritario, el efecto del maltrato será más profundo.

CAPÍTULO IV

4. REFERENTE METODOLÓGICO

4.1 Metodología:

4.1.1 Identificación Metodológica:

Teniendo en cuenta que la presente investigación busca comprender los modelos mentales de prácticas de crianza de padres, madres y/o cuidadores de niños y niñas que presentan signos de castigo físico, en un Institución Educativa del municipio de San Sebastián de Mariquita, Tolima, se optó por un enfoque cualitativo, el cual se caracteriza principalmente por su alcance comprensivo de la realidad estudiada en las investigaciones.

La investigación cualitativa no propone una secuencia lineal de pasos consecutivos por los cuales debe avanzar el investigador para conseguir unos resultados de investigación; reconoce la necesidad de interactuar con varias fases durante todo el proceso investigativo.

Igualmente, el fenómeno de estudio, es decir, los modelos mentales, requieren de un enfoque que conlleve a su interpretación, puesto que se trata de un constructo interno que debe ser develado. Al respecto, dado el carácter inductivo de la investigación cualitativa, se proponen diversas técnicas de recolección de información que favorecen la obtención de los datos a partir de los cuales se infieren los resultados.

Dentro de las investigaciones cualitativas aparecen las de corte histórico-hermenéutico, las cuales buscan interpretar y comprender los datos internos y subjetivos de hechos históricos, las motivaciones psicológicas y el interés cognoscitivo, que mueve a la acción humana (Aristizabal, 2008).

4.2 Descripción del Diseño:

La presente investigación cuenta con un diseño de estudio de caso cuya característica principal es la comprensión en profundidad de un caso particular y único en circunstancias concretas. Aunque es posible aplicar el estudio de caso para casos múltiples se eligió el estudio de caso simple.

Adicionalmente, Yacuzzi (2005) considera el estudio de caso como una metodología apta a emplear cuando el investigador no tiene control sobre el objeto de estudio, tal es el caso de los modelos mentales, y frente a problemas contemporáneos como los son las prácticas de crianza maltratantes.

Los estudios de casos son especialmente útiles para ampliar el conocimiento de un fenómeno determinado teniendo en cuenta su complejidad. Para lograr la profundidad necesaria, se requiere el uso de varias técnicas de recolección de información, tales como la observación, entrevista o el grupo de discusión.

Finalmente, la presente investigación a través del estudio de caso espera aportar elementos significativos para el diseño de programas educativos o de intervención frente a la problemática estudiada.

4.3 Unidad de análisis: Modelos mentales de prácticas de crianza. Son las representaciones internas, personales, idiosincráticas, incompletas, funcionales y específicas del conjunto de acciones o comportamientos que se emplean para guiar las acciones de los niños y niñas, dar respuesta a sus necesidades y facilitar el proceso de socialización, sobre todo lo que respecta a la interiorización de normas y valores.

4.4 Unidad de trabajo: Cuatro madres de familia.

La participante 01 es una mujer de 38 años de edad, con un nivel de escolaridad de secundaria incompleta, soltera y madre de una hija de 11 años, quien se encontraba cursando grado sexto. En el momento en que se realizó el estudio la participante se desempeñaba como vendedora ambulante.

La participante 02 es una mujer de 56 años de edad, con un nivel de escolaridad universitaria. Tiene una relación de unión libre pero su pareja vive en un municipio diferente. Es madre de dos hijas, la mayor tiene 28 años y tiene núcleo familiar aparte. La segunda hija vive con la participante, tiene 13 años y cursa el grado octavo. La participante labora como independiente.

La participante 03 es una mujer de 45 años de edad, bachiller, madre de tres hijos; un hombre de 20 años, y dos mujeres; la mayor de 18 años, estudiante universitaria, y la menor de 14 años, estudiante de grado octavo. Vive en unión libre pero su pareja no es el padre de sus hijos. Se desempeña como independiente.

La participante 04 es una mujer de 23 años, con un nivel de escolaridad de primaria incompleta. Vive en unión libre con su pareja, quien no es el padre de su único hijo; un niño de 7 años de edad que cursa segundo grado. En el momento en que se realizó el estudio la participante se encontraba desempleada.

Las cuatro participantes pertenecen al estrato socioeconómico 01.

4.5 Técnicas e Instrumentos

- Juego de la Familia Pacicultora:

Creado por la Corporación Observatorio para la Paz como parte de la estrategia *meterse al rancho*, la cual está dirigida a la transformación cultural en el contexto familiar, fortaleciendo prácticas de convivencia pacíficas, desarticulando violencias y aportando elementos para gestionar, resolver y prevenir conflictos cotidianos.

De acuerdo a la información que aparece en el instructivo del juego, éste está pensado para generar diálogo, buscando tener como punto de partida la comprensión y la reflexión sobre la vida personal y familiar. Da la oportunidad de poner palabra e imagen a lo que se siente y cree, y hablar de las cosas que a veces no se dicen.

Uno de los objetivos del juego de la familia pacicultora es diagnosticar o evaluar las condiciones, relaciones, comunicación, recursos, potencialidades y fortalezas que

tiene la familia, así como las fragilidades, problemáticas y situaciones particulares que dificultan la convivencia.

Está conformado por 300 fichas diferenciadas por colores; 12 cartas amarillas que corresponden a las claves de la pacicultura, 28 azules con los integrantes de la familia, 47 verdes con lugares y tiempo, 30 láminas color naranja con objetos y servicios, 11 cafés con situaciones de la vida, 22 cartas moradas que hacen referencia a los sentimientos, 71 rojas para describir acciones y actitudes, 34 aguamarinas que se relacionan con la comunicación y expresión, 27 rosadas con la cotidianidad y 8 grises que se refieren a la valoración. Adicionalmente, el juego de la familia pacicultora trae 10 comodines.

- Historias de vida:

Hace referencia a la descripción de forma espontánea y libre sobre la familia, especialmente, en relación con la crianza de sus hijos. Las participantes con base en la organización de las cartas del juego de la familia pacicultora, relataron aspectos relacionados con su familia. No se les realizó ninguna restricción de tiempo, tema, ni se les pidió hacerlo de algún manera específica. Sólo cuando finalizaban su narración se realizaban algunas preguntas para ampliar o aclarar información relevante.

- Entrevista

Para obtener información adicional, realizar la triangulación y la saturación de categorías, se diseñó un guía de entrevista de tipo teach-back para cada una de las participantes. En el caso de la participante 01, la entrevista estuvo compuesta por 35 preguntas, mientras que para la participante 02 se requirieron 14. La guía empleada en la participante 03 fue de 13 interrogantes y la de la participante 04 de 16.

4.6 Procedimiento:

Las participantes fueron seleccionadas por conveniencia; se envió el consentimiento informado a siete acudientes de estudiantes que han asistido a

orientación escolar con algún signo de castigo físico; sólo cinco aceptaron participar en el estudio, de ellas una abandonó el estudio antes de concluirlo.

Primer momento

El primer momento de recolección de información se realizó de forma grupal. Se llevaron a cabo dos encuentros a causa de la disponibilidad de tiempo de las participantes. En el primer encuentro participaron dos madres de familia, y en el segundo asistieron las tres restantes. En éste primer momento se recogió información de dos tipos; gráfica y oral.

Inicialmente, se les dio a conocer el Juego de la Familia Pacicultora de la Corporación Observatorio para la Paz, se les explicó la clasificación las cartas por colores y sus respectivos significados. Luego, se les hizo entrega del material de trabajo que consistía en un Juego de la Familia Pacicultora, un pliego de papel kraft y un rollo de cinta pegante.

En seguida, se les da la instrucción de describir a su familia, haciendo especial énfasis en la relación y crianza de sus hijos. Para esto podían emplear todas las cartas que consideraran necesario, y no se tenía límite de tiempo. Cada participante tuvo la libertad de elegir y organizar las cartas a su criterio; los dos aspectos (elección y organización) fueron analizados en el momento correspondiente.

Posterior a la selección de las láminas, se les pidió a las participantes que realizaran un relato de su construcción gráfica. Al mismo tiempo, se realizaron observaciones y anotaciones sobre aspectos relevantes de la descripción. Al finalizar, se les plantearon preguntas a las participantes para ampliar la información. Las narraciones fueron grabadas y posteriormente transcritas. Para el análisis de dicho relato se empleó el software Atlas Ti. Como resultado surgieron las categorías emergentes. Con éstas se creó una red semántica que sería devuelta a las participantes para corroborar la información.

Segundo momento:

Para la segunda sesión se citó a cada participante de forma individual y se llevó a cabo la devolución de la información hasta ahora analizada, organizada en una red semántica para aclarar, afirmar o modificar los aspectos que fueran necesarios. Adicionalmente, se hizo una entrevista de tipo teach-back. Las respuestas de las participantes fueron grabadas, transcritas y posteriormente analizadas.

Una de las participantes fue citada en tres ocasiones pero no asistió, luego se perdió el contacto telefónico. Al no tener la información suficiente que permitiera la identificación de los elementos de su modelo mental de prácticas de crianza ni la relación entre estos, no se logró realizar el análisis y no se presentarán los resultados.

4.7 Hallazgos

4.7.1 Tipo de Análisis de la Información.

Para el análisis de la información, inicialmente, se agruparon los datos recogidos en cada una de las participantes a través de los dos primeros instrumentos, es decir, del juego de la familia pacicultora y de las historias de vida. Luego, por medio del software Atlas Ti, se identificaron las categorías emergentes y con éstas se crearon redes semánticas. El resultado fue presentado a las participantes con el fin de corroborar si lo analizado correspondía a lo manifestado por ellas. Posteriormente, unió la información existente con la hallada por medio de la entrevista. Finalmente, se crearon nuevas redes semánticas con base en las categorías teóricas y teniendo en cuenta las categorías emergentes, procurando identificar la relación entre los componentes del modelo mental de cada participante.

4.7.2. MODELO MENTAL DE PRÁCTICAS DE CRIANZA VIVENCIAL – AUTORITARIO (PARTICIPANTE 01)

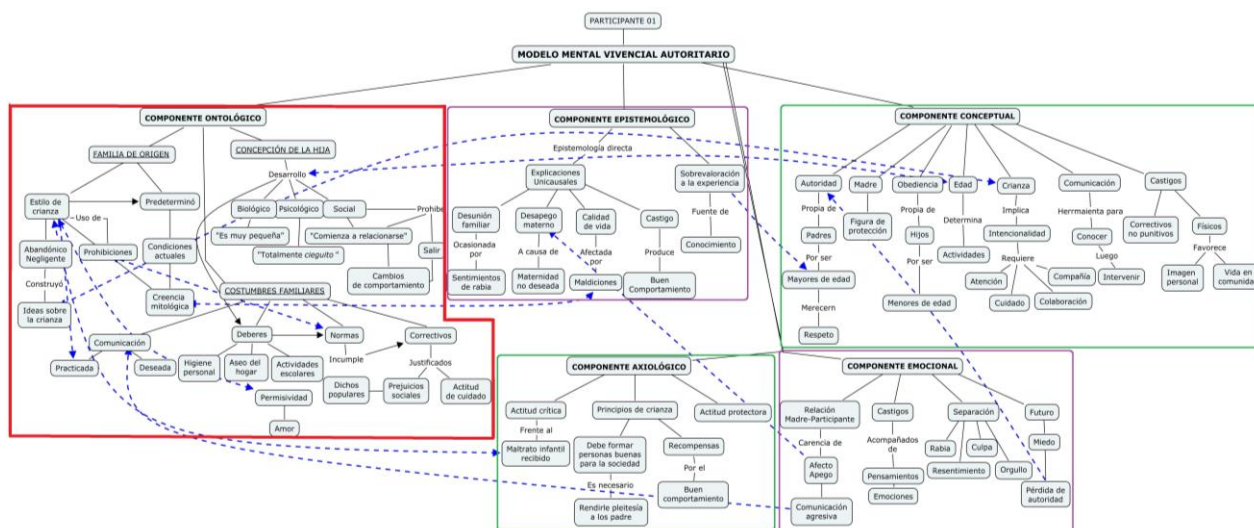


Figura 1: Modelo Mental Vivencial – Autoritario (Participante 01).

Fuente: Nieto-Silva, 2014.

El modelo mental de prácticas de crianza de la participante 01 se caracteriza por la presencia de elementos ontológicos configurados a partir de las experiencias vividas, especialmente durante la infancia, en la familia de origen, en relación con los correctivos. Igualmente, se observa una tendencia a sobrevalorar la autoridad de los padres, equiparándola con la pleitesía de los hijos hacia ellos. Por lo anterior, se denominó “modelo mental vivencial – autoritario”.

Componente ontológico

En la participante 01 existe predominio del componente ontológico, conformado por las vivencias pasadas, sobre todo las ocurridas en su infancia, al interior de la familia de origen, la construcción de sus costumbres familiares y aspectos tomados de sus relaciones sociales.

En lo referido a su familia de origen se destaca el estilo de crianza empleado por la madre de la participante, el cual se caracterizó por el abandono y la negligencia, generando a su vez desapego en la relación materno-filial. Al respecto la participante manifiesta: “Mi mamá [...] es muy distanciada de los hijos [...] ella es muy desprendida

[...] siempre se desentendió de los hijos [...] a mí me tocaba hacer las cosas solas, yo no tuve a mi mamá al pie mío". Lo anterior, favoreció la construcción de ideas en la participante acerca del acompañamiento que deben realizar los padres a los hijos durante la crianza. Dichas ideas posteriormente se configuraron en conceptos, por lo cual se explicarán en el apartado del componente conceptual.

De manera similar, se encuentra una creencia sobre la predeterminación de las condiciones de vida, tanto de la participante como de sus hermanos, a causa del trato que recibieron por parte de la madre: *"A todos nos maldijo, y somos sus hijos [...] por eso llevamos la vida de nosotros porque mamá nos maldijo a todos"*. En el relato se evidencia una creencia mitológica acerca del *destino* y las *maldiciones*, según la cual las expresiones verbales de su madre actuaron como sentencias definitivas sobre el futuro de los hijos.

De igual modo, se evidencian en la participante los recuerdos de su niñez y adolescencia, a partir de los cuales crea una expectativa frente al comportamiento de su hija: *"Yo no fui excelente estudiante [...] ni tampoco fui la más mediocre [...] yo ya tenía 17 años y no quise seguir estudiando porque estaba cansada porque a mí me tocaba trabajar [...] mientras que usted [...] es una niña que tiene 11 años y usted no sabe que es trabajar"*.

Igualmente, la participante resalta las prohibiciones que emplearon sus padres durante su crianza. *"Muchas prohibiciones [...] demasiadas. Tenía que llegar temprano, era del colegio a la casa, de la casa al colegio, no podía tener novio, no podía tener casi amigos porque mi papá decía que la compinchería era malo"*. Aunque en su momento consideró dichas limitaciones excesivas y coercitivas, actualmente, las considera necesarias, empleando su historia personal para construir su forma de crianza para sus hijos, y se fundamenta en el dicho popular *"hoy en día el diablo es puerco"*, configurando un prejuicio acerca de las relaciones sociales.

En cuanto a la concepción de hija se identifica la creencia de la participante frente al desarrollo biopsicosocial: *"Pienso que ella todavía es una bebé, mi hija todavía está muy chiquita. [...]Uno es niña, niña, bisoño, bisoño, hasta cuando uno está en*

sexto [...] uno está totalmente cieguito, uno no conoce [...] ya cuando uno comienza a hacer séptimo [...] ya uno comienza a relacionarse [...] ya uno ve las niñas más grandes [...] que dicen mentiras, entonces ya uno quiere hacer lo mismo". Lo anterior, da cuenta de las creencias de la participante respecto a las implicaciones de las relaciones sociales, específicamente de los pares escolares, en el desarrollo de su hija manifestándose en cambios de comportamiento. Se puede hallar relación con el prejuicio descrito previamente.

Así mismo, en cuanto a los permisos, la participante expresa: *"Yo no la dejo salir porque [...] coge malas mañas. [...] No es que las vayan a practicar pero las escuchan"*, evidenciando nuevamente la creencia frente a la influencia negativa de las relaciones sociales en el desarrollo psicosocial de su hija.

Adicionalmente, su concepción de hija parece estar nutrida por elementos tomados de sus relaciones sociales: *"Cómo dice una amiga [...] esas dormidas se despiertan en cualquier momento. Aunque una amiga me dijo: su hija no es dormida, que se hace la dormida, pero su hija tiene unas capacidades que se le han ido destapando poco a poco"*.

Por otro lado, los elementos ontológicos dan cuenta de las tradiciones familiares frente a la enseñanza de los deberes a su hija a través de la instrucción oral. Se ratifica la importancia del desarrollo biopsicosocial, al observarse un énfasis especial en la higiene personal, el aseo del hogar y las actividades escolares: *"Levantarse, tender la cama, bañarse, organizarse, [...] bañarse la boca, [...] lavar las medias, lavar la ropa interior de ella, lavar el buso del uniforme [...] barrer, doblar la ropa [...] el deber que yo siempre, siempre le recalco a ella es que me rinda en el colegio"*.

Dichos deberes se relacionan con las situaciones de conflicto y los correctivos: *"Los deberes que yo siempre le decía a ella [...] y discutíamos por eso [...] la castigaba, a no ver televisión, conversamos que cambiara"*.

De igual forma, las normas permiten conocer las rutinas establecidas por la participante en la crianza de su hija: *"acostarse temprano [...], que desayunara a tiempo [...], de la casa a la colegio [...], organizar las cosas que están desordenadas, la*

norma que más le pido a ella [...] es que no me llegue tarde". No obstante, dichas normas parecen no estar interiorizadas, puesto que finalmente es la madre quien realiza los deberes de la hija: *"yo todo se lo hago a usted, [...] cuando a usted le coge la tarde para lavar la blusa ¿qué me dice? Mamá láveme la blusa ¿no se lo hago?"*.

En cuanto a los castigos la participante los emplea especialmente cuando su hija incumple una norma: *"Yo la corrijo en cosas que ella haga malo. La castigo porque me hace cosas que no debe ser [...] Hay veces que la regaño como hay veces que le pego, la amenazo con el palo, con la correa, va [...] y lo hace"*.

Al describir los correctivos, la participante permite conocer el uso de las mismas prohibiciones de las que fue víctima durante su adolescencia: *"Le dije no, yo no le voy a pegar, pero debería pegarle porque usted sabe perfectamente que del colegio es a la casa y de la casa al colegio"*. No obstante, justifica la prohibición con base en su actitud de cuidado hacia el otro: *"le dije es que uno se preocupa"*.

De manera similar, se observan incoherencias entre el estilo de comunicación deseado y el empleado, y a su vez, proximidad al estilo utilizado por la madre de la participante: *"El papá me dijo a mí escúchela primero, no le vaya a pegar, [...] por Dios escúchela, porque yo le iba a pegar"*.

Lo anterior se presenta a pesar de que las cualidades deseadas en la comunicación entre participante e hija sean las propias de una comunicación abierta y cordial: *"Que guardáramos secretos entre las dos, [...] confianza, sinceridad, que me cuente siempre lo que pase en la calle, [...] que no tenga miedo en decirme las cosas, [...] que siempre haya diálogo entre las dos. Siempre le digo yo a ella que hay que escuchar"*.

De igual forma, la participante considera que una comunicación abierta disminuirá la presencia de rumores que afecten la relación materno filial: *"para que no vengan y me traigan chismes, eso es muy feo"*. No obstante, en la cotidianidad aparece la mentira como una situación de conflicto. *"Ya no le creo lo que usted me dice [...] porque usted la rompió (la confianza) porque usted más de una vez me ha dicho"*

mentiras.” Sumado a esto, la participante argumenta: “yo le voy a creer a los demás menos a usted”.

Por otro lado, los elementos ontológicos muestran la creencia de la participante frente a la permisividad como una forma de demostrar el afecto que se tiene hacia los hijos: *“si uno alcahuetea ella sabe que uno las quiere”.*

Componente epistemológico

El componente epistemológico presenta las reflexiones de la participante frente a las causas de diferentes fenómenos relacionados con la crianza, las razones por las cuales emplea el castigo y los argumentos frente al rol materno, resaltando la autoridad de los padres.

La epistemología de la participante es directa o ingenua. En este tipo de epistemología existe una identidad entre las cosas y el conocimiento que se tiene sobre éstas. Además, sobresalen las explicaciones unicasales de los fenómenos. Por ejemplo, la participante muestra una clara causalidad emocional cuando explica la desunión familiar ocasionada por los sentimientos de rabia, en tanto que el amor generaría unión familiar. En relación a esto expresa: *“Mami pero si usted hubiera sembrado amor, nosotros seríamos unidos con usted”.*

Adicionalmente, asume que el comportamiento de su madre puede deberse a una maternidad no deseada: *“no sé si mi mamá era que no nos deseaba”.* Es decir, solo toma en cuenta el deseo de ser madre como condición para tener una buena relación entre madre e hijos, restándole importancia a los otros factores de los diferentes sistemas (microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema) que pueden afectar tanto a la persona como a sus relaciones familiares y demás.

La unicasalidad también se hace evidente en la creencia de la participante frente a la predeterminación de las condiciones de vida de los hijos como consecuencia de las *maldiciones* de su madre. Situación a la que se aludió en el componente ontológico.

De manera similar, al describir sus rutinas, la participante hace referencia a los castigos y frente a estos expresa: *“la primera se la perdoné, la segunda le pegué, entonces ya me hace caso”*, es decir, la participante le otorga al castigo físico unos resultados en el comportamiento de su hija, relacionados con la obediencia. Considerar que el maltrato psicológico o físico, manifestado en el uso de las amenazas o los golpes, produce un comportamiento deseado, socialmente aceptado y moralmente bueno se considera rasgo de una epistemología ingenua ya que la conclusión a la que se llega se basa prácticamente en lo que perciben los sentidos, existiendo una identidad entre las cosas y el conocimiento que se tiene frente a ellas.

Por otro lado, el comportamiento de su hija es orientado a través de la comunicación, la cual es percibida como mecanismo de control conductual. Para esto, la participante se basa en el conocimiento que ha adquirido por medio de sus vivencias y experiencias previas: *“Si yo le digo a usted las cosas es porque yo ya pasé por ahí”*. De modo que el conocimiento válido para criar a su hija es producto de lo vivido, otorgándole gran valor a la realidad percibida y a partir de ésta se elaboran las teorías sobre la crianza.

También se identifican elementos que justifican la obediencia a los padres, basándose en el conocimiento que ellos tienen frente a las diferentes situaciones de la vida: *“si ellos (los padres) le hablan a uno es porque las cosas son así, si ellos le dan un consejo, uno tiene que tomarlo”*. Nuevamente, se observa la epistemología directa, al resaltar las experiencias como principal fuente de conocimiento.

Por otro lado, se identifican elementos que dan cuenta de la reflexión que hace la participante frente a su función como mamá. Frente a esto afirma: *“Los deberes como madre [...] (son) saberla escuchar, darle lo que ella necesite: afecto, cariño [...] que no sufra necesidades como el hambre, un techo.”*. Una vez más se encuentran diferencias entre los *debería* (pautas) y las actuaciones reales (prácticas); por ejemplo, la participante considera un deber como madre escuchar a su hija, sin embargo, en situaciones de conflicto reacciona con acciones coercitivas y no asertivas.

Dentro de su rol de madre, también incluye su actividad laboral. Ésta es concebida como la manera mediante la cual obtiene el dinero necesario para comprar los alimentos

Componente conceptual

En el componente conceptual aparecen los conceptos relacionados con la crianza, los cuales la participante ha construido a partir de sus experiencias. Se resaltan la definición de autoridad, comunicación y correctivos. Igualmente, aparecen algunas nociones relacionadas con las exigencias y limitaciones que se deben establecer en la crianza de su hija.

La participante muestra importantes argumentaciones acerca de la autoridad. Para ella, los adultos son quienes tienen la autoridad por su condición de padres y mayores de edad mientras que los hijos al ser menores deben obedecer plenamente e inclusive deberían rendirles pleitesía a sus progenitores. Al respecto expresa: *“Yo la mando a ella [...] porque yo soy la mamá [...] Si yo no tengo la autoridad, entonces ¿quién la va a tener?, ¿Ella?, ¿Por ser más pequeña?, No... Yo soy su mamá y usted es mi hija, usted me tiene que rendir pleitesía porque usted es mi hija, y yo tengo que saber todo lo suyo más no usted saber lo mío [...] porque usted tiene once años y yo soy mayor de edad”*.

Adicionalmente, las figuras de autoridad son merecedoras de respeto per se: *“yo soy la que mando [...] ella me tiene que respetar”*. Lo anterior, se relaciona con el principio de pleitesía y sometimiento, el cual orienta la crianza de la hija en la participante 01.

Respecto al estilo de crianza empleado por la madre de la participante, ésta asume una postura crítica frente a algunas de las actuaciones de su progenitora y a partir de ahí concibe la crianza como un proceso que implica intencionalidad y que requiere de atención, cuidado, compañía y colaboración de la madre hacia los hijos.

Además, se define la figura materna como la persona que debe velar por el cumplimiento de las normas del hogar y debe procurar proteger a los hijos de

situaciones de riesgo, incluidos los aspectos relacionados con la sexualidad: *“La cuidó mucho para que no vaya a hacer cosas como el sexo, para que no me la vayan a amenazar, [...] que nadie me le vaya a hacer daño.”*

Como se ha observado, la participante orienta la crianza de su hija a través del concepto o la teoría del desarrollo que ha configurado, la cual enfatiza en los componentes biológicos, psicológicos y sociales del ser humano. De tal manera que la edad de su hija determina en cierta medida las actividades que le son permitidas: *“Qué necesidad tiene de estar una niña de 10 años en la calle a las 8, 9 de la noche [...] lo primero que dice la gente: esa niña no tiene mamá”*. Al mismo tiempo, se definen como deberes de la hija el permanecer en la casa y la obediencia. *“El deber de ella es siempre obedecerme [...] que me cumpla lo que yo le digo”*.

De otro modo, la participante define la comunicación como la herramienta para conocer las situaciones vividas por su hija, y así intervenir según corresponda, ya sea protegiendo, orientando o enseñándole a cuidarse a sí misma. Al respecto la participante sostiene *“que siempre ella me diga lo que está pasando para yo poder actuar”*.

En cuanto al castigo, aunque la participante expresa tener conocimiento frente a correctivos no punitivos parece continuar empleando castigos tradicionales. *“Los castigos son: no ver televisión, no jugar, no salir a la calle, [...] le quito el computador, acostarse temprano, [...] y el peor castigo es que yo la ponga a leer”*. Sin embargo, más adelante expresa: *“Yo a ella le di una mano de palmadas, cogí y le di con la chancleta y después [...] me dijo ¿usted me va a pegar más duro?, le dije yo sí, le voy a dar más duro y cogí y le di [...] con un palo. [...] Hace como tres semanas le pegué yo en la boca.”*

Adicionalmente, la participante otorga a los correctivos un papel formador que favorecerá la imagen personal de su hija y la vida en comunidad. Al respecto, expresa: *“yo la estoy enseñando a usted a ser buena, una niña de bien, para que el día de mañana no sea que otras personas le digan uy allá va la ladrona, allá va la viciosa”*.

Componente axiológico

En el componente axiológico se muestra una actitud crítica frente al maltrato que recibió la participante en su infancia por parte de sus padres. Por otro lado, sobresalen algunos principios que la participante ha construido para orientar la crianza de su hija.

Al describir sus vivencias en la familia de origen, la participante expresa: *“Mi mamá [...] nos pegaba con una ira, con una rabia, se le vía en los ojos. Decía cosas feas como, a mí nunca se me olvida, maldita zurrón [...] Nos dejaba las piernas reventadas [...] a veces por cosas [...] insignificantes. Papá nos pegaba duro [...] nos pegaba con esos ramales con los que les pegan a las vacas [...] si nos veía sin [...] chancas nos machucaba con los guayos”*. En el relato se percibe una actitud crítica frente al castigo físico y verbal, considerándolo maltratante e injustificado.

De otro lado, se identificó el principio de crianza según el cual ésta debe conducir a la formación de personas buenas para la sociedad. Para lograrlo, es necesario que los hijos les *rindan pleitesía* a sus padres, observándose una tendencia al sometimiento y la pasividad por parte de los hijos, y un total control de los padres.

Lo anterior, se reafirma con la expresión: *“Nosotros somos los que tenemos que educarla a ella. Ella es la que tiene que decirnos a dónde esta, con quién está. Son ellos (los hijos) los que tienen que rendirle pleitesía a uno como papá.”* Por tanto, algunos comportamientos que desafían la autoridad de los padres se convierten en situaciones de conflicto. *“Ella quiere ser autoritaria [...] Ella me quiere mandar y que la obedezca.”*

También se halló el principio de recompensa mediante el cual se establecen consecuencias positivas, como premios, por el buen comportamiento de su hija. En palabras de la participante: *“uno tiene que ganárselo [...] según como se maneje esta semana yo la llevo o si no nada”*. Sin embargo, parece ser que no siempre existe esa relación consecuente: *“Al comienzo le digo que no [...] (luego) yo digo bueno está bien”*.

Así mismo, se encontraron elementos que dan cuenta de la preocupación de la madre por su hija y que se relacionan con actitudes de protección y cuidado. La participante expresa: *“uno se preocupa es porque uno tiene interés hacía ellos”*. Igualmente, se identifican dichas actitudes ante los consejos que recibe la participante frente a su rol de madre: *“Una amiga me dijo [...] usted tiene que soltarla. La señora (de los refuerzos escolares) me dice [...] a usted lo que le falta es que suelte la niña [...] porque ella tiene once años, ella sabe cuál es el deber de ella”. Le dije pero es que yo no soy capaz [...] a mí me da miedo”*.

Componente emocional

En el componente emocional se evidencian elementos de la relación de la participante con su madre. Además se reflejan las emociones y sentimientos que acompañan las situaciones de castigo, los suscitados por la separación de pareja y aquellos que experimenta la participante frente a futuro de su hija.

La participante relaciona el estilo de comunicación agresivo empleado por su madre con la carencia de afecto y apego en la relación, sumado a la presencia de conflictos y sentimientos negativos: *“Uno le dice mamá tal cosa y de una vez [...] se pone es a pelear, entonces salimos en discusiones [...] ella no sabe escuchar [...] ella lo dice como con golpe, como con rabia, como si nosotros fuéramos unos hijos enemigos para ella”*.

Frente a los castigos, reconoce que éstos se deben a los pensamientos que acompañan el incumplimiento de normas y deberes por parte de sus hija, lo cual a su vez, suscita ciertas emociones en la madre. Al respecto expresa: *“yo estaba asustada, [...] desesperada, [...] la rabia mía es porque yo como una pendeja buscándola por todo lado y usted en lugar de regalarme un minuto y decirme mamá estoy en tal lado, yo me quedo [...] tranquila. [...] Pero yo sin saber con quién o para dónde había cogido usted, o sin saber si la habían secuestrado, la había llevado alguien o algo. A mí se me vino fue lo peor, a mí no se me vino nada bueno a la cabeza”*.

En cuanto a la separación, la participante expresa: *“cuando hubo la separación ella lo odio, yo también lo odie, hubo resentimiento, rabia, culpa, orgullo porque yo no*

quise volver con él [...] frustración porque yo no he podido como llenar el vacío que ella tiene”. Esto último corresponde a la reflexión que hace la participante en cuanto a las consecuencias emocionales del divorcio en los hijos.

Respecto al futuro, la participante dice sentir miedo por la posible pérdida de autoridad a causa del desarrollo psicosocial de su hija. “El miedo mío es que ella crezca porque al ella tener 14 años, ya ella se cree con autoridad propia [...] ya quieren hacer lo que se les da la gana [...] ya tiene que tener independencia, autonomía, opción sexual”.

Finalmente, se identifican actitudes amorosas que implican la afectación del estado anímico por parte de la madre a consecuencia del comportamiento de la hija: “ella sabe que uno las quiere, que si ella hace algo malo uno le va a doler”.

4.7.3 MODELO MENTAL DE PRÁCTICAS DE CRIANZA EXPERIENCIAL – INTERPRETATIVO (PARTICIPANTE 02)

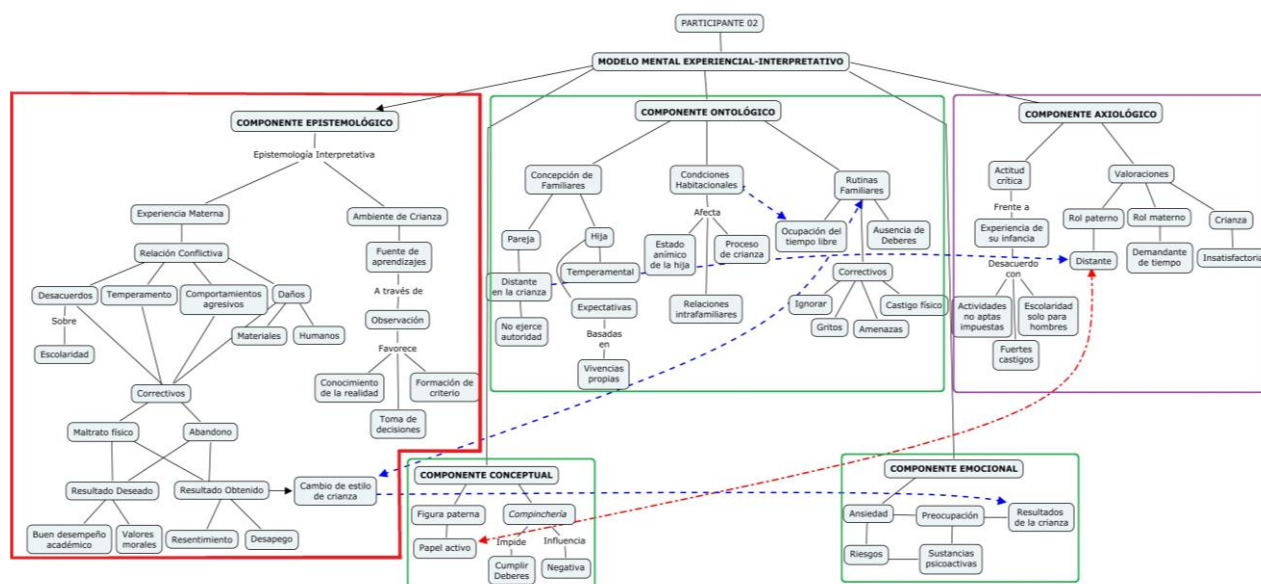


Figura 2: Modelo Mental Experiencial – Interpretativo (Participante 02).

Fuente: Nieto-Silva, 2014.

El modelo mental de prácticas de crianza de la participante 02 toma elementos de sus experiencias previas, especialmente, de la crianza de una primera hija. Además, sobresalen los elementos epistemológicos relacionados con el aprendizaje por observación. Por lo anterior, se le nombró “modelo mental experiencial – interpretativo”.

Componente epistemológico

El componente epistemológico muestra principalmente la reflexión que hace la participante sobre su primera experiencia como madre. Se identifica una epistemología de tipo interpretativo, en la que el conocimiento aunque es reflejo de la realidad, se construye teniendo en cuenta otros elementos no reales, por lo cual, los procesos mentales como las asociaciones, comparaciones e inferencias juegan un papel importante en los aprendizajes de la participante.

Al describir la crianza de su primera hija, la participante hace mención especialmente a los conflictos que se presentaron en la relación materno-filial, los cuales fueron ocasionados por desacuerdos frente a las actividades escolares, condiciones del temperamento de la hija y comportamientos agresivos y dañinos.

En cuanto a la escolaridad de su hija, la participante expresa: *“Entró a hacer el séptimo y desde que entró dijo no, yo ya no quiero no quiero este colegio, me lleva a otro colegio o pierdo el año [...] Y lo perdió. Ella misma se buscó el colegio, una olla. Y allá fue el caos [...] prácticamente [...] ni iba al colegio. Después [...] le daba la plata para la validación se la jugaba en billar, al fin terminó el once pero [...] nunca reclamó el cartón porque se jugó la plata”*.

Frente a las características del temperamento de su hija, la participante afirma: *“Era voluntariosa, voluntariosa, y era lo que ella dijera, nunca volteaba la hoja”*. Referente a los comportamientos agresivos y violentos de su hija, la participante manifiesta: *“Después de los 14 años [...] se volvió como tan agresiva conmigo [...] Llegó un día a levantarme la mano a pegarme [...] eso llegaba y si yo no le abría a la 1 o 2 de la mañana me tumbaba la puerta, me rompía los vidrios”*.

Respecto a los daños por parte de su hija contra los bienes materiales del hogar o para ocasionar posibles lesiones a los integrantes de familia, la participante comenta: *“Ella me hacía muchas maldades [...] Llevé una sala [...] y como al tercer día estaba cortada con bisturí. [...] Otro día le compre un shampoo [...] fui a mirar y [...] le había sacado el shampoo y le echaron bóxer al sobre. Llegué otro día, B. ¿dónde está el equipo de sonido?”*

Para la participante, los comportamientos descritos anteriormente ocasionaron alteraciones en la relación madre e hija; es decir, en su explicación toma en cuenta varios aspectos para justificar de cierta manera el uso de correctivos, los cuales esperaba arrojaran resultados relacionados con el cambio del comportamiento en su hija.

Al describir los correctivos que empleó en la crianza de su primera hija, la participante describe: *“La cogí y le di una tunda. [...] le mandé el correazo [...] y le marqué la hebilla así (señala la mejilla). Y al otro día ella tenía [...] el curso de actuación y modelaje [...] y así la mandé. Y allá me demandaron. Me la devolvieron con una boleta del Bienestar Familiar (risas). Entonces yo fui al colegio, allá la psicóloga me dijo que esa no era manera de castigar un hijo [...] que eso a mí me daba cárcel, entonces yo dije ah bueno entonces como ustedes están de acuerdo en que los hijos hagan lo que se les dé la gana, entonces, vea, yo le traigo la ropita, ahí se la dejo, yo no la llevo, yo no la quiero [...] me fui y ahí se la dejé (risas)”*.

Finalmente, la participante dice haber tenido en cuenta todos los factores descritos previamente para aceptar que su hija abandonara el hogar: *“Y me voy de la casa, [...] yo ah bueno, venga a ver una maleta, tome, váyase, 18 años, y se fue, desaparezca [...]. Uno tiene que también llegar a un término de tomar una decisión”*.

Aunque la participante considera que sus actuaciones y decisiones fueron justificadas debido al mal comportamiento de su hija, también reconoce que los resultados que pretendía obtener no se lograron: *“Que fuera una niña estudiosa, decente, que pensara en una carrera, que por lo menos agradeciera el esfuerzo que uno hacía, nunca”*. Al contrario, su estilo de crianza dio como resultado, según sus

propias palabras: *“Que fuera resentida y que viva diciendo que yo nunca la quise, que yo no era sino una mamá maltratadora que creía que pegándole iba a hacer mucho”*

De acuerdo con su epistemología interpretativa, la participante hace ciertas inferencias y asocia la crianza de su primera hija con los resultados obtenidos y con base en esto cambia su estilo: *“Yo he hecho todo lo contrario de lo que hacía con ella, lo he hecho con V., porque de ver que no hubo como ningún resultado sino que todo fue contraproducente, entonces yo con V. le he pasado muchas”*.

Sin embargo, en la actualidad, en la crianza de su segunda hija también se presentan algunos conflictos, específicamente por las reflexiones que hace la madre acerca de las relaciones sociales de su hija.

Otra característica de la epistemología interpretativa se hace evidente en la teoría que construyó la participante frente a la crianza, en la cual los aprendizajes pueden darse sin la necesidad del contacto directo con el fenómeno sino a través de la observación atenta de las personas en las diferentes situaciones.

Para la participante, la posibilidad de conocer la realidad, incluyendo las situaciones negativas o socialmente criticadas, permitirá que su hija forme un criterio fuerte, y favorecerá una adecuada toma de decisiones. Al respecto, la participante manifiesta: *“Yo soy de otra teoría, vea. Por más buenos principios y por más moral, y por más buen ejemplo que Usted dé, el día que una de esas muchachas salga a un ambiente tan pesado en la calle, la va a embarrar más fácil, que una niña que ha vivido tanto, o sea que ha visto tantas cosas”*.

Más adelante, la participante afirma: *“Mi marido es un mujeriego sin vergüenza, los hijos de mi marido son mujeriegos a morir. En el ambiente en que yo críe a V. era V. acá acostada y allá una taberna de borrachos hablando toda clase de barbaridades”*.

De manera que la participante asume el haber criado a su hija en un ambiente caracterizado por el consumo de licor y las conductas sexuales como una condición que favorece el aprendizaje a través de la observación no con la intención de replicar dichos comportamientos sino, contrario a esto, cuestionarlos, criticarlos, poder tener un

referente para situaciones futuras de cortejo o relaciones de pareja e identificar los factores de riesgo. En otras palabras, la observación de las diferentes conductas podrá generar el aprendizaje necesario para diferenciar lo *bueno* y lo *malo*. La participante expresa: *“Ay no, es que no la puedo tener en un cubito de cristal”*.

Finalmente, en el componente epistemológico aparecen las reflexiones que hace la participante frente a las relaciones sociales. Para ella, las amistades de su hija implican un descuido en el cumplimiento de los deberes. Frente a esto, la participante menciona: *“Ella pues tiene la dificultad, que ella se mete en una cosa y ella se le olvida el resto. Entonces si hoy está haciendo esto, ella se le olvida estudiar, se le olvida responder, se le olvida la hora, se le olvida cumplir”*.

Componente ontológico

El componente ontológico está conformado por las concepciones que tiene la participante acerca de su pareja e hija menor, las condiciones habitacionales y las rutinas o costumbres familiares.

Inicialmente, la participante describe a sus familiares. En cuanto a su pareja, manifiesta: *“Vive estresado [...] él lo único que aporta es líos, líos, estrés y estrés”*. En su rol paterno, el padre se percibe distante de la crianza de su hija. Al respecto, la participante expresa: *“El papá como que [...] se llena con saber que está conmigo y ya, pare de contar”*.

Igualmente, la autoridad del padre no se hace evidente en la crianza de la hija, por el contrario, se evidencia una delegación de la función paterna y por ende de la responsabilidad que ésta implica. Por ejemplo, ante un desacuerdo entre el papá y la hija, la participante le manifiesta a su pareja: *“¿Usted por qué no habla con ella? Dígale a ella. Pero es que usted es la responsable. Entonces ¿usted qué función desempeña? Nada. Todo el tiempo me la dedica es a mí.”*. Lo anterior, permite ver que la crianza de los hijos es una tarea que se le ha asignado especialmente a la madre.

De igual forma, se identificó una diferencia entre la concepción que tiene el padre acerca de su hija y los conocimientos que ha construido la participante frente a la

crianza, las cuales fueron explicadas en el componente epistemológico. Para el padre, su hija debe permanecer en el hogar ya que en cualquier otro contexto puede correr mayor peligro, y en este caso la responsabilidad recaería en la madre. Al respecto la participante expresa: *“Él no permite, [...] no le deja vivir la vida a ella porque dice que ella no puede salir de la casa a ninguna hora. [...] La niña tiene que estar en la casa”*. Lo anterior, va en contradicción de los planteamientos que se describieron en el componente epistemológico.

Mientras tanto la participante describe a su hija de la siguiente manera: *“Ella es de un temperamento muy difícil, ella es a manejarlo a uno, es hasta grosera, [...] como altanera [...] explota y dice lo que se le da la gana, a ella no le importa a quien ofenda [...] ella no se quiere dejar mandar [...] entonces es difícil”*. Sin embargo, más adelante aclara: *“Claro que V. no es que diga, uy es que no se la aguanta, no. [...] Hay que saberla llevar, difícil de lidiar. No es mentirosa, ni cinco”*. Como se puede observar, en su concepción de hija la participante resalta principalmente las actitudes y los comportamientos negativos de la menor, los cuales afectan la relación entre madre e hija.

Dentro del imaginario de hija se encuentra una idea sobre la soledad y las relaciones sociales construida a partir de los recuerdos de las vivencias en la niñez de la participante. A partir de esta idea la participante crea una expectativa sobre su hija: *“Yo fui la niña sola porque mis hermanos estudiaron todos internos y yo era la niña de la casa, era la que trabajaba y la que hacía y la que estudiaba, nunca busqué compinches, nada. O sea yo quisiera que ella se pareciera a mí”*.

Por otro lado, en el componente ontológico aparecen las condiciones habitacionales, como factor que afecta el estado anímico de la hija, las relaciones intrafamiliares y, finalmente, el proceso de crianza.

Referente a esto la participante expresa: *“La casa donde nosotros vivimos es mi negocio y es vivienda. Entonces V. dice que la casa de nosotros se reduce a un cuarto, un baño porque el resto es muebles, muebles y muebles. Vive aburrida, desesperada”*

porque ella no tiene un sitio para ella y pues va a mirar uno, y pues sí [...] no tiene una independencia pa nada”.

Sin embargo, se evidencia una tendencia a sobrevalorar las cosas materiales en la crianza de su hija: *“Tiene su computador, tiene su Tablet, tiene sus patines, tiene su bicicleta, tiene su moto, o sea tiene tantas cosas que ella podría hacer, pero no, ella busca es compinchería, compinchería, compinchería”.* Es decir, la participante asume que al contar con diferentes objetos su hija debería sentirse conforme, ser feliz y no manifestar la necesidad de relacionarse con otras personas.

Finalmente, en cuanto a las rutinas o costumbres familiares se identifican elementos relacionados con la ocupación del tiempo libre, los deberes y correctivos, y el cambio del estilo de crianza, el cual se mencionó en el componente epistemológico.

A causa de los sentimientos de soledad manifestados por su hija, la participante creó una estrategia que implica la ocupación del tiempo libre de la menor en diferentes actividades ya sean deportivas o culturales: *“La meto que a un deporte, [...] a una actividad que haga”.*

Sin embargo, esta solución ha resultado poco eficaz debido a que las ocupaciones laborales de la madre demandan de la mayor parte de su tiempo, razón por la cual no puede ofrecerle el acompañamiento que requieren las actividades de su hija: *“Pero entonces la mamá ya no tiene tiempo [...] entonces viene la frustración [...]. Si me voy a hacer el show entonces quién trabaja pues pa mantenernos [...] entonces ya empieza a echar la calle, empieza a echar la compinchería, empiezan los problemas”.*

El anterior relato también da cuenta del prejuicio que tiene la participante frente a las relaciones sociales, las cuales asocia con problemas. En el componente conceptual se mostrará la concepción que tiene la participante frente a lo que ella ha denominado *compinchería*.

En cuanto a los deberes o normas del hogar, la participante expresa que la única responsabilidad que se le ha asignado a su hija es el estudio: *“V. no hace*

absolutamente nada, todo se lo hago yo. [...] Ella no sabe qué es lavar ni la loza, ni las medias, ella no coge una escoba, ella no hace absolutamente nada”.

Finalmente, se identifican elementos relacionados con los correctivos, entre los que se encuentran ignorar a la menor, aun cuando esto implique el incumpliendo de algunos deberes de madre como es el caso de no acudir a los llamados hechos desde la institución educativa. También se identifica el uso de gritos, amenazas, y en ocasiones, el empleo del castigo físico.

La participante relata: *“¿Sabe cuál era el castigo de ella? Que yo la ignoré. No me hable, no me mire [...] Ella me decía mamá que hoy hay entrega de boletines, no mijita que pena, diga que usted no tiene mamá [...] Dígale a la [...] profesora, que a mí me da pena ir a recibir malas calificaciones, porque yo la tengo es estudiando [...] Y el año pasado no le quise recibir las calificaciones a ella”.*

Otro tipo de correctivo utilizado son las amenazas: *“Yo la amenazo con mandarla para donde el papá, y entonces ahí empieza a odiar el papá”.* También se emplean los gritos como castigo: *“Ella me dice que yo la grito demasiado, que yo no le tengo paciencia, que yo no la entiendo, que como yo viví por allá en la época de las cavernas, estoy esperando que ella haga lo mismo”.*

De otro lado, la participante aclara que últimamente sus prácticas de crianza han cambiado: *“Estoy volviéndome como alcahueta. Antes le ponía mil problemas por salir, ahora la dejo salir pues con horario, ¿no? A las ocho de la noche tiene que estar, así se caiga el mundo [...] La única razón para que ella no salga es que no tenga tareas completas”.* En el anterior relato se perciben el establecimiento de acuerdos, que posteriormente se podrán configurar en normas.

Componente axiológico

En el componente axiológico la participante evidencia las actitudes de la participante frente a algunas experiencias vividas en la infancia dentro de su familia de origen y la valoración que hace de los roles maternos y paternos, y de la crianza.

Respecto a sus vivencias en la niñez, la participante resalta el sometimiento a actividades alternas al estudio, las cuales probablemente no eran aptas para la edad de los infantes. Lo anterior, se infiere de la expresión: *“La infancia de nosotros fue terrible, uy no. [...] El que estudiaba por la mañana tenía que llegar a llevar el almuerzo para la finca y a irse a trabajar a la finca, y el que estudiaba por la tarde, por la mañana tenía que a las 3 de la mañana madrugar con mi papá y las bestias, a ir a ordeñar y a traer la leche, y a ayudar a hacer el almuerzo”*.

En el relato se evidencia un fuerte desacuerdo frente a la imposición de actividades que demandan de gran esfuerzo físico y energético, más cuando son realizadas por niños o niñas, ya que además de no ser acordes para sus capacidades ni ir en pro de sus necesidades, obstaculizan el cumplimiento de otros derechos, como el de la educación, y dificultan un adecuado desarrollo biopsicosocial.

Pese a esto, la participante asegura haber cumplido con sus deberes escolares, aun cuando en su hogar, su padre no promoviera el estudio para las mujeres; postura que puede obedecer a una cultura patriarcal en la cual los roles son estrictamente diferenciados, y generalmente, a las mujeres se le asignan las actividades del hogar mientras que al hombre se le relaciona con la manutención de la familia.

La participante expresa: *“Pero nosotros sí éramos excelentes estudiantes y eso que en la casa no había ambiente de estudio. Mi papá decía que [...] las mujeres [...] no servíamos sino pa criar hijos [...] y mi papá era letrado, no era ningún ignorante, pero decía que las mujeres no, que los hombres sí pero que las mujeres no”*.

Igualmente, de su familia de origen resalta los fuertes castigos de los que fue víctima. La participante expresa: *“Yo perdí un año [...] por andar compinchando [...] yo tenía una melena tremenda, [...] me cogió mi papá de ese pelo y me arrastró por toda la casa, me dio una fuetera con rejo [...] de ganado, no me dejo acostar en la alcoba [...] usted no se podía sentar a la mesa [...] Al otro día, a la 1 de la mañana me levantó y me metió en esa alberca que parecía vidrio el agua. Y fuete pa calentarse uno. Me llevó para la finca descalza por una carretera destapada y todo el camino, fuete y fuete,*

llegaba uno con esos pies que le vertían sangre y quéjese pa que vea y así varios días [...] Perder un año en esa casa era fatal”.

El relato anterior además de evidenciar el maltrato del que fue víctima la participante, permite identificar una contradicción respecto a la excelencia académica que decía tener la estudiante y los resultados que describe. Además, también difiere de la expectativa que tiene con su hija cuando manifiesta que le gustaría que se comportara de forma similar a como lo hizo la participante durante su infancia debido a que a pesar de permanecer sin la compañía de sus hermanos no sintió la necesidad de compartir con pares como se explicó en el componente ontológico.

Por otro lado, se evidencia la valoración que hace la participante del rol paterno que desempeña su pareja en la crianza de su hija. La participante expresa: *“Yo tengo mucha familia pero mi familia se reduce al papá que viene a ratos, V. y yo”*. Lo anterior, permite identificar la crítica que hace la participante al distanciamiento que ha tomado el padre.

Al describir su rol materno, la participante resalta las actividades cotidianas que lleva a cabo: *“La mamá no hace sino cocinar, lavar, planchar, trapear, y trabajar y no tiene tiempo para ella (la hija)”*. Se observa una actitud despectiva que supone el poco agrado de la participante por estas actividades, probablemente porque ocupan la mayor parte de su tiempo impidiendo realizar distintas acciones que puedan ser más placenteras.

Finalmente, el valor que la participante le otorga a la crianza de su segunda hija, al parecer no es favorable. Lo anterior, se infiere de la expresión: *“Entonces cómo que ha costado trabajo manejar esa muchachita [...] yo le hablo, le enseño, le digo, le hago [...] ella no, ella dos, tres días funciona y al tercer ya está castigada”*. El relato permite observar que el vínculo afectivo entre la participante y su hija es poco fuerte, además, la comunicación y otras estrategias empleadas no han sido eficaces ni suficientes para educar a la hija, por lo cual la mamá ha optado por los castigos, sin embargo, aún no logra lo esperado. Dicha situación ocasiona cierta insatisfacción frente a la crianza.

Componente conceptual

En el componente conceptual se compone principalmente de tres conceptos que construyó la participante con relación a las prácticas de crianza. El primer concepto tiene que ver con la función de la figura paterna, el segundo es un concepto sobre los hijos, en este difiere lo que considera la participante y aquello que piensa el padre. El tercer concepto se refiere a las relaciones sociales y la *compinchería*.

En cuanto al rol del padre, la participante considera que éste debe tener un papel activo en el proceso de crianza: *“Un padre debería criar, orientar, digo yo, colaborar”*. Sin embargo, dichas expectativas no son cumplidas en la crianza de su hija. Al respecto la participante manifiesta: *“Él, por ejemplo, debería como dedicarle tiempo a ella cuando él viene, pero no”*. Situación que genera la valoración negativa de la función del padre, la cual se describió previamente en el componente axiológico.

Frente a la concepción de la hija, se observa un claro desacuerdo entre los conceptos del padre y los de la madre. Para el padre, las hijas deben permanecer en el hogar para disminuir la probabilidad de cualquier tipo de riesgo, mientras que, como se dijo anteriormente en el componente epistemológico, la participante considera que permitirle a su hija observar las diferentes situaciones de la vida favorecerá la formación de criterio.

En palabras de la participante: *“Se presentó un accidente [...] entonces ahí si llegó el papá encima porque la culpa es mía porque es que la niña tiene es que estar es encerrada en la casa”*. Nuevamente, se hace evidente el distanciamiento del padre, y la entrega total de la responsabilidad de la crianza a la madre.

Finalmente, la participante muestra su teoría respecto a las relaciones sociales haciendo una diferenciación entre la amistad y la *compinchería*, teniendo como sustento que la segunda impide el cumplimiento de deberes. De las amistades expresa: *“Puede uno tener la amistad con la persona, bueno, yo primero tengo que estudiar, si alcanzo a salir con mi amigo o alcanzo a salir a montar la cicla, salgo”*. Es decir, se tiene como prioridad otros contextos como el académico.

Frente a la *compinchería* sostiene: *“La compinchería es como que se deja llevar, para donde vaya la mayoría van ellos. [...] Ella hace cualquier cosa, cualquier cosa mal hecha, con tal de salir, con tal de estar con su amigo. Eso es compinchería”*. En otras palabras, la *compinchería* se presenta cuando la persona se deja influenciar por sus compañeros y descuida sus demás responsabilidades por dedicarles más tiempo a ellos.

Componente emocional

El componente emocional muestra las emociones y sentimientos presentes en el modelo mental de prácticas de crianza de la participante. En él se observa principalmente ansiedad, miedo y preocupación.

Por ejemplo, al referirse a los acuerdos que se están realizando para configurar las normas del hogar, sobretodo en relación con los permisos para salir, la participante explica que últimamente ha permitido que su hija comparta con sus amigos bajo ciertas condiciones, especialmente en cuanto a la hora de llegada. Sin embargo, cuando su hija no se encuentra en el hogar la participante se muestra ansiosa: *“siempre uno [...] con ese riesgo de ay en cualquier momento me aparece un problema”*.

A lo anterior, se le suma las emociones suscitadas a causa de la problemática social relacionada con el consumo de sustancias psicoactivas por parte de los adolescentes y jóvenes: *“Como que yo misma me sorprendo de verla allá parada [...] hablando con toda esa gente como en ese ambiente. Entonces me voy como deprimida para mi casa pensando no, yo la vuelvo a dejar salir”*.

Finalmente, la participante tiene en cuenta su primera experiencia y basándose en ésta muestra una preocupación frente a los resultados que pueda obtener con su segunda hija: *“A mí como que me da miedo que V. vaya a hacer lo mismo que ella, la grande”*. Por lo cual, como se explicó anteriormente, la participante ha modificado sus prácticas de crianza.

4.7.4 MODELO MENTAL DE PRÁCTICAS DE CRIANZA TRADICIONAL (PARTICIPANTE 03)

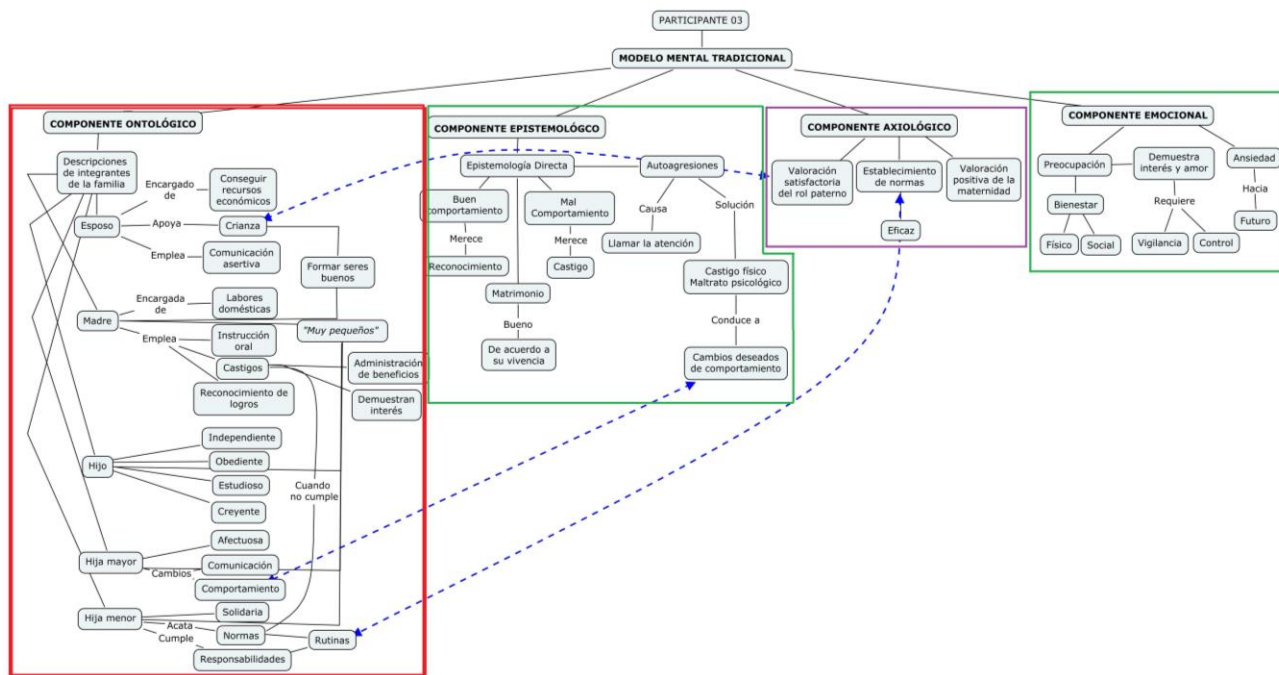


Figura 3: Modelo Mental Tradicional (Participante 03)

Fuente: Nieto-Silva, 2014.

La participante 03 hace su descripción familiar empleando una organización vertical, ubicando en el primer lugar al esposo, luego se describe a sí misma, y posteriormente, a sus tres hijos en orden de mayor a menor. Por lo anterior y por la tendencia de los contenidos encontrados, se le denominó “*modelo mental tradicional*”.

Componente ontológico

Dentro del componente ontológico la participante describe los roles de cada uno de sus familiares, así como sus ocupaciones, intereses y cualidades. En su relato se evidencia una jerarquía liderada por los padres, principalmente, por la figura masculina. Sus hijos también son mencionados de acuerdo a la edad, del mayor a la menor. La participante resalta dentro de las cualidades deseadas en sus hijos, la obediencia y el compromiso académico.

Respecto a su pareja, la participante expresa: “*Se esfuerza mucho para trabajar, para darnos a nosotros lo que más pueda. [...] Él me trata de tener lo mejor en la casa*”.

El esposo se percibe como la persona encargada de la manutención del hogar mientras que la mujer desempeña un papel un poco más pasivo en cuanto a la obtención de recursos, limitándose a permanecer a la espera del abastecimiento que pueda darle su compañero.

De igual forma, se identifica la colaboración de la figura paterna en la crianza de los hijos: *“Si yo digo algo en la casa él argumenta, o sea les da más consejos fuera de lo que yo les digo”*. La anterior expresión también permite observar el uso de consejos para orientar a los hijos. Igualmente, el estilo de comunicación que utilizan parece ser asertiva, aun cuando se presentan desacuerdos: *“Si estoy en un error él dice mire pero esto, ¿sí?, o sea, trata de corregirme algo, de buena manera”*. Finalmente, la participante afirma: *“Es demasiado generoso”*.

En la descripción de su rol materno, la participante expresa: *“Me la paso más en la casa, haciendo los quehaceres de la cocina, el lavadero, para tenerles la comida, el alimento a mis hijos”*. Las funciones de la madre y la figura paterna parecen estar diferenciadas de acuerdo al género; como se dijo anteriormente, el esposo trabaja con la intención de mejorar las condiciones de vida y proveerles ciertas comodidades a la familia, mientras que la mujer se encarga de las diferentes actividades propias del hogar, entre ellas el aseo y la preparación de alimentos, sin embargo, la crianza de los hijos parece ser compartida.

Más adelante, la participante afirma: *“Me gusta enseñar, me fascina [...] doy muchos consejos [...] tanto a los míos como a los que van allá al negocio”*. Lo anterior, permite inferir su costumbre acerca de enseñar por medio de la instrucción oral, basándose en experiencias. Finalmente, manifiesta: *“exijo mucho respeto para la casa como para con ellos y los demás”*. Es decir, la participante considera al respeto un valor que se puede obtener a través de su solicitud explícita.

Para describir a su hijo la participante utiliza adjetivos como *independiente, tranquilo, sereno* y *obediente*. Resalta como cualidad el permanecer en silencio ante los llamados de atención: *“Lo regaño y él no contesta nada”*. Al referirse a los intereses de su hijo, la participante manifiesta: *“Le gusta mucho aprender, leer, [...] rezar,*

estudiar". Tal y como se puede observar, la participante refiere solo aspectos positivos de la personalidad y del comportamiento de su hijo.

Al describir a su hijo mayor, la participante exalta sus costumbres y creencias religiosas, como una cualidad deseada. En relación a esto, expresa: *"Él mantiene cada ocho días en la iglesia, [...] se lo fundé desde muy pequeño entonces se quedó con eso"*. Se evidencia, una reflexión de la participante acerca de su responsabilidad en la creación de buenas costumbres en sus hijos, aunque dicho comportamiento no se presenta en sus dos hijas.

Su segunda hija es definida como *cariñosa, tierna y creativa*. La participante hace hincapié en el cambio en la comunicación con su hija: *"Ya dialoga. Me cuenta las cosas [...] lo bueno, lo malo pero ella nos cuenta"*. En relación a la comunicación, la participante menciona una petición por parte de su hija a favor de la convivencia familiar cuando ocurre algún disgusto entre su mamá y hermana: *"Es mamá no pelee, mamá la paz, por favor [...] no alegue tanto"*.

A su hija menor la concibe como *alegre, solidaria y celosa*, tanto con sus amigas como con las de su padrastro. En su relato se logra identificar prácticas relacionadas con las normas, los acuerdos y deberes: *"Acata normas, uno llega a un acuerdo con ella y lo cumple, cumple con los deberes de la casa"*. Sin embargo, se percibe una tendencia a la búsqueda y valoración de la obediencia sin mayor cuestionamiento a la autoridad.

Aunque la participante refiere que su hijo mayor tiene proyectado irse del país a corto plazo, y su hija está estudiando en la universidad, considera que aún son muy *"pequeños"*. Por su lado, las creencias que tiene la participante frente a la crianza, conllevan a considerarla como un proceso por el cual las personas se convierten en *seres buenos*: *"Yo no traje hijos a este mundo para que me los mate la policía o se me vuelvan una prostituta o se me vuelva lo peor en este mundo. No. Yo a mis hijos los traje es para que sean uno niños de bien"*.

Dentro de las costumbres familiares también se identifican prácticas de reconocimiento de logros: *"Cuando [...] veo que fluyen como cosas buenas de mis*

hijos, yo les doy el reconocimiento a ellos, no tanto económico sino amor". Un ejemplo de esto es descrito por la participante: "Ayer, por ejemplo, felicité a la chica que está en la universidad porque le tocó con una docente que le había tocado en el semestre anterior, y la docente [...] dijo que había sido la mejor de la universidad en lo de artes plásticas [...] entonces la felicité por ser la mejor".

Por otro lado, se evidencia el establecimiento de normas en la crianza de sus hijos, especialmente, con la hija menor, quien aún vive en el hogar. Al respecto, la participante expresa: *"Ella solita se tiene que levantar. [...] Cuando ella llega del colegio, ella se baña, [...] ahí si pasa a almorzar, empieza a hacer las tareas, y si tengo que salir entonces [...] está pendiente del negocio. Lava la ropa, [...] le hace aseo al negocio. Tipo 8, 9 de la noche ya tiene que estar en la cama, ya dejar todo listo para el otro día".*

Junto con la creación de normas, aparece la asignación de responsabilidades: *"Yo mantenía mucho en el colegio preguntado por ella, cada ocho días, le preguntaba a los profesores. Entonces ella me dijo mamá deje que yo soy responsable, entonces le dije listo, la voy a soltar, no voy a estar encima preguntando pero yo tengo que ver resultados. Ya la solté y le he visto buenas notas".* El anterior relato muestra la aceptación de la participante ante la solicitud de su hija sobre disminuir el control parental teniendo en cuenta el desarrollo de los hijos.

Adicionalmente, la participante ha concretado las consecuencias del incumplimiento de alguna de las normas: *"Se la duplico. O sea, por lo menos, ella sabe que tiene que lavar la loza del almuerzo, entonces si no la lava le dejo la de la comida y la del desayuno. [...] Ella tiene que lavar la ropa, y donde la lave mal ella sabe que yo la bajo de la cuerda al lavadero y le echo agua, y mire a ver".*

Referente a los correctivos, la participante reconoce que en ocasiones pueden considerarse excesivos: *"corrijo demasiado".* No obstante, justifica su actuación con base en la percepción que tiene de otros padres, al parecer, permisivos: *"Yo veo que la mayoría de los padres hoy en día son tan flexibles [...] le dan tanta largura y no se interesan por los chicos".* De manera que, para la participante, el uso de correctivos corresponde al interés que tienen los padres por sus hijos.

Igualmente, la participante reconoce que su forma de corregir a los hijos ha cambiado del castigo físico a la administración de beneficios. Al respecto manifiesta: *“Ya he cambiado por mi forma de corregir antes era la correa. Ya ahorita lo que hago es que decomiso el celular, no tiene computador, no tiene televisor, [...] si antes tenía dos horas (para salir), ahora solo tiene una y si me comete otra falta no hay salidas. Si va a hacer una tarea por internet me siento al pie de ella a ver qué es lo que va a hacer en el computador y si se va a meter al face, le dije que solamente la tarea, pero mamá, nada”*. Dichos castigos son consecuentes al comportamiento de sus hijos: *“Cuando empiezo a ver que empiezan a sacar notas buenas entonces ya empiezo a devolverle lo que le he quitado, o sea le devuelvo los premios, digámosle así”*.

De igual forma, se tienen establecidos algunos comportamientos que se consideran como faltas y que por tanto, según la participante, justifican los castigos: *“Cuando baja el nivel académico, o sea el rendimiento. Cuando me levanta la voz, que quiere como igualarme o mandarme”*. Sin embargo, ante otro tipo de errores también se efectúa un castigo, al parecer, para enseñar los comportamientos correctos que le permitan llevar a cabo de forma satisfactorias algunas actividades de la vida cotidiana. La participante expresa: *“La niña que está en Ibagué, esa me cometió una falta peor. Le di una plata y le dije lo que sobre consígnelo a su cuenta, se equivocó de número de cuenta y le consignó a otra persona, entonces le dije entrégueme la consignación, yo voy y hago el reclamo. Me dijo: lo boté. Entonces le dije mire a ver cómo paga su arriendo este mes. Pero mamá. Mire a ver cómo se consigue la plata. Y se pagó el arriendo, prestados cómo sea, pero lo pagó. Y le dije que le quede de experiencia [...] entonces ya la envió más de seguido para que vaya cogiendo como el hilito de las cosas”*.

Respecto a la comunicación con sus hijos, aunque la participante la describe como abierta, se observa que ésta ocurre bajo cierta aprobación o permiso: *“Ella opina, o sea cualquier cosa que pase en la casa o que estemos planeando algo entonces uno la de deja que ella opine”*. Es decir, para la participante las opiniones o argumentaciones de sus hijos sólo se pueden dar cuando tiene el consentimiento de los padres.

Las expresiones de afecto también son analizadas por la participante: “*Cuando uno la regaña ella lo compra a uno con abrazos, entonces me desarma*”. Por tanto, se consideran los abrazos como una manipulación emocional por parte de su hija ante los llamados de atención.

Componente epistemológico

En la participante 03 se identifica una epistemología directa o ingenua, la cual se caracteriza por la igualdad entre los hechos reales y el conocimiento que se tiene de ellos haciendo que se crea en una verdad absoluta. Adicionalmente, se evidencian las explicaciones unicasales y un determinismo entre las condiciones del aprendizaje y el conocimiento adquirido.

El componente epistemológico de la participante se configura básicamente a partir de sus reflexiones acerca del comportamiento bueno y del mal comportamiento. El primero merece un reconocimiento mientras que el segundo, por ser malo, debe ser castigado. Para administrar dichos correctivos sólo se tiene en cuenta la dualidad anterior, sin considerar otros aspectos que puedan afectar el contexto, las circunstancias, el estado emocional de los hijos, sus decisiones y acciones, y conllevar a realizar una *mala* conducta.

De esta manera, la participante considera que la costumbre de su hija de compartir gran parte de tiempo con sus amigos es un mal comportamiento, por lo cual subsecuentemente se le debe aplicar un correctivo: “*Es muy cumbamberra, [...] pero no se la pasa en la calle sino llegan es ahí a la casa y eso es el corrillo que forman, entonces me toca regañarla*”. En otras palabras, para la participante la *cumbambería* y el *corrillo* son comportamientos inadecuados, y por tanto, deben ser corregidos a través de los regaños.

Igualmente, los correctivos que se establecen frente al incumplimiento de las normas también se relacionan con la epistemología directa de la participante; es decir, se castiga teniendo en cuenta la falta y no otros factores que puedan intervenir, tal y como se observa en la descripción presentada en el componente ontológico. Situación similar ocurre ante el buen comportamiento y el uso del reconocimiento social.

Adicionalmente, la participante emplea los correctivos a partir de lo observado en otros padres, a quienes por su poco control los considera permisivos.

En relación a las normas, la participante explica que éstas fueron creadas basándose en comportamientos de su hija, los cuales consideró inapropiados: *“Ella se tiene que organizar, dejarme la habitación organizada y prepararse su desayuno. ¿Por qué lo hice así? Porque ella tiene novio”*. Nuevamente, se evidencia una explicación unicausal del comportamiento y con base en ésta, el establecimiento de castigos consecuentes.

De otro lado, en el relato se resalta el matrimonio como una expectativa deseada para el futuro de sus dos hijas. A su vez, la participante considera que éste implica madurez y felicidad, de acuerdo a su propia experiencia: *“Me gustaría que ella las dos [...] o sea no se fueran a vivir así no más sino que cuando sentaran cabeza fuera con una persona que las respetara, las valorara”*. Además, la participante considera la unión marital buena porque fue una situación vivida por sí misma: *“Es muy bonito el matrimonio, porque yo fui casada”*.

Finalmente, la participante da a conocer su reflexión respecto a las autoagresiones que se ocasionaba su hija mayor, y los tratamientos que se le ofrecieron, entre ellos el castigo físico, entendido como una terapia para el cambio comportamental. En cuanto a las posibles causas de dicho comportamiento, la participante asume que se presentaba para *llamar la atención*: *“Al principio se me hacía daño pero ya dejó, pero era como buscando llamar la atención”*. Su expresión muestra una vez más la unicausalidad de la conducta; no toma en cuenta otros factores relacionados con la salud mental de su hija, por ejemplo, ansiedad, déficit de control de impulsos o ideación suicida. De ser así, la participante comprendería las autoagresiones como un signo de alguna alteración psicológica.

Frente al cambio que tuvo el comportamiento de su hija, la participante manifiesta: *“De pronto, por una parte porque estuvo con psicóloga. La otra parte porque yo le hice una terapia [...] por unas malas amistades que ella tenía, entonces yo le di*

una muenda de esas [...] Él (esposo) me la quitó, entonces le dije no se meta, me dio mucha rabia”.

Sumado al castigo físico, se observa un maltrato psicológico, el cual también se considera como parte de la “terapia”, y adicionalmente, se le otorga resultados pertinentes en la crianza de su hija: *“Me la lleve para la inspección de policía, se la tiré a un policía pero tan de buenas que era un amigo de él (esposo) entonces él (policía) me picó el ojo pero si le habló fuerte. Y ella lloraba y no mamá no me haga eso, no me haga eso. Y luego después me la llevé para la comisaría de familia, se la tiré al doctor, mire doctor, antes de que vengan los vecinos y le digan algo, vea, mire. ¿Por qué señora hizo eso? Esto, esto, esto, muy malas amistades. No señora, está bien, y usted si no se comporta bien la vamos a echar para el bienestar. Como también es conocido de nosotros [...], entonces le hicimos la terapia así. Ni más esa niña”.*

Es decir, para la participante su *terapia* que consistió en castigo físico y amenazas, arrojó como resultado un cambio positivo en su hija, por tanto, se puede decir que para ella el castigo físico y psicológico (a la manera de maltrato infantil) favorece la manifestación de comportamientos socialmente buenos.

Componente axiológico

El componente axiológico muestra las actitudes y valoraciones que acompañan el modelo mental de prácticas de crianza de la participante 03, especialmente, en relación al comportamiento de su esposo, la efectividad del estilo parental empleado y la maternidad.

La participante resalta de su esposo su actitud protectora y generosa: *“Protege mucho lo que son los niños, los ancianos, [...] él dice que a las personas más vulnerables”.* Luego añade: *“Él es un amor, tanto como con mis hijos como conmigo. Nos protege, nos brinda mucho amor y mucha confianza”.* Lo anterior, deja ver la satisfacción de la participante en su relación de pareja y con el rol que cumple la figura paterna, especialmente, en cuanto al apoyo en la crianza.

Por otro lado, la participante evalúa sus actuaciones en relación al establecimiento de normas y límites de acuerdo a los resultados obtenidos en el cambio de comportamiento de su hija menor; su valoración es positiva: *“A raíz de que ella me estaba bajando mucho el rendimiento académico, me estaba cogiendo mucha, lo que llama uno vulgarmente, cumbambería entonces empecé a establecer reglas, normas y para qué, me sirvió harto porque no le queda como espacio de nada”*.

Finalmente, la participante le otorga a la maternidad un valor positivo argumentando que ésta ha dejado gratos recuerdos: *“Tengo muchos recuerdos hermosos de mis hijos. Lo más hermoso que recuerdo es el nacimiento de mis hijos”*.

Componente emocional

El componente emocional se configura con las emociones y sentimientos presentes en el modelo mental de prácticas de crianza de la participante 03. Sobresale la preocupación de la participante por el bienestar físico y social de sus seres queridos. Dicha preocupación, según la participante se expresa a través de la observación atenta del comportamiento de sus hijos. Sin embargo, existen otras situaciones en las que no tiene total control y le generan mayor ansiedad, por ejemplo, el viaje de su hijo a otro país y los rumores que se puedan suscitar por ciertas conductas de sus hijas, las cuales la participante considera inadecuadas.

Inicialmente, la participante permite ver la preocupación por la salud de los miembros de su familia y de sí misma: *“Me asusté mucho porque a él (esposo) le dio, hace como unos tres años, parálisis de Bell, estuvo muy grave”*. Además, manifiesta sentir temor ante posibles enfermedades en el futuro que la alejen de la compañía de sus hijos: *“Me da mucho miedo al llegar una enfermedad me tenga que despedir de mis hijos”*.

Luego, expresa preocupación por el bienestar de sus hijos como muestra de su interés y de su amor, lo cual se manifiesta a través de la vigilancia y el control hacia ellos: *“Ellos me decían: mami a tal hora vengo ¿sí?, entonces les decía no y le quitaba media hora o si no le decía bueno listo a esa hora y si yo veía que no venían, yo*

arrancaba en la moto a buscarlos o empezaba a llamar ¿dónde está?, no mami es que no hemos terminado, entonces yo iba y comprobaba”.

En relación al viaje de su hijo al extranjero, la participante afirma: “Tengo mucho dolor, mucha tristeza porque tengo el chico que se me va para Estados Unidos, me da miedo que no me la vayan bien las cosas a él por allá”, mostrando ansiedad ante el futuro y las condiciones de vida de su hijo.

En cuanto a las relaciones sociales de su hija, la participante expresa: “Le digo que me da mucho miedo tanta cosa porque resultan chismes, no me gusta. [...] Porque [...] puede haber dos, tres chicas y pasa alguien y la una hace el comentario y porque usted dice uy sí [...] entonces van y le dicen a ella cómo le parece que fulanita dijo esto, esto y esto entonces van y le hacen escándalo. Evite mamita, evite, yo por eso no tengo amigas”.

4.7.5 MODELO MENTAL DE PRÁCTICAS DE CRIANZA EXPERIMENTAL – RELIGIOSO (PARTICIPANTE 05)

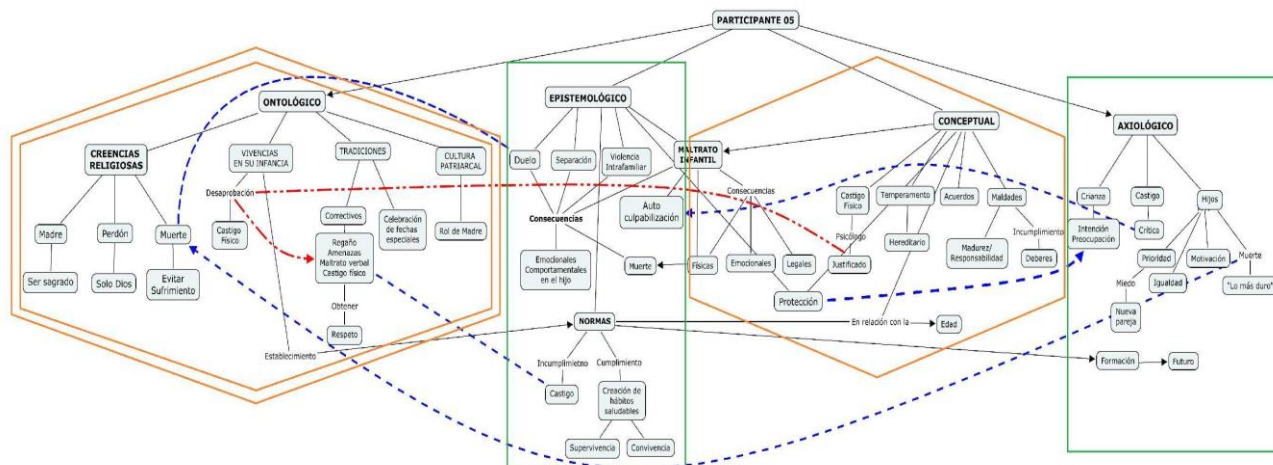


Figura 4: Modelo Mental Experimental – Religioso (Participante 05)

Fuente: Nieto-Silva, 2014.

El modelo mental de prácticas de crianza de la participante 05 se configura principalmente a partir de sus experiencias previas, sobre todo las vivenciadas durante su infancia en su familia de origen, sus creencias religiosas y algunos aspectos culturales. Por lo anterior, se le ha denominado “modelo mental experiencial religioso”.

En dicho modelo sobresalen los aspectos asociados a las creencias. A partir de éstos se construye y da sentido a los conocimientos, las teorías y los valores que acompañan el modelo mental. Al referirse a su posición con respecto a la crianza, la participante generalmente apela a las experiencias pasadas y a las tradiciones de su hogar y su grupo de referencia, dando con ello un marcado énfasis a un modelo determinado por su componente basado en las creencias; dentro de ellas juegan un papel central las de carácter religioso, pues recurre a dichas referencias para argumentar algunas de sus actuaciones o las motivaciones para las mismas.

Componente ontológico

El modelo mental sobre prácticas de crianza de la participante 05 muestra predominio del componente ontológico, especialmente de la tríada religión, cultura y experiencia personal. Las creencias religiosas se hacen evidentes en la concepción que tiene la participante acerca de las madres, el perdón y la muerte.

La participante se refiere a las madres como seres sagrados, al ser las encargadas de la creación de la vida. A su vez, su condición sagrada permite la práctica de conductas inadecuadas que no deben ser reprochadas. En relación a lo anterior y teniendo en cuenta los conflictos vivenciados en la relación materno-filial, la participante expresa: *“Le dije Dios quiera que nunca en la vida Dios le vaya a cobrar el que Usted hoy me esté levantando la mano, porque uno a la mamá [...] nunca le debe pegar M., así lo esté matando a uno con un garrote en el piso”*.

Igualmente, la participante resalta la importancia de la figura materna en el cumplimiento de los derechos de los niños y las niñas: *“es la (persona) que me está dando la comida, la que me está dando una educación”*. Lo anterior, también implica el respeto hacia la figura materna. Así mismo, la participante destaca el parto como otra

condición por la cual las madres merecen respeto. *“Uno debe respetar a la mamá por sobre todas las cosas y no más con el solo hecho del dolor que se siente tener un hijo”.*

Sin embargo, para describirse a sí misma la participante emplea algunos prejuicios como: *“soy regañona, cantaletosa, [...] soy tan intensa, [...] soy de un genio de los mil demonios [...] soy muy fastidiosa.”*

En los relatos de la participante, a propósito de la crianza, hace alusión al perdón. Sobre él indica que éste solo lo puede otorgar un ser supremo, en este caso Dios. Por lo anterior, no considera válido la petición de perdón que hace su hijo luego de un conflicto. Lo anterior se infiere de la expresión: *“Él hace cualquier cosa y me dice mami perdóneme. Entonces, yo le vivo enseñando que a los seres humanos no se les pide perdón, que al único que se le pide perdón es a Dios”.*

La participante ha pasado por la experiencia de perder a una hija. Cuando se refiere al fallecimiento de ésta, la participante pone en evidencia sus creencias religiosas frente a la vida y la muerte: *“no quisiera volver a pasar nunca por una iglesia, porque a veces digo, por qué a mí, por qué no a otra persona. Aunque hay veces me siento y digo, si Dios se la llevo es porque iba a quedar mal, iba a sufrir”.*

Dichas creencias religiosas frente a la muerte se mantienen a pesar de la evidencia médico-científica, como queda demostrado en el siguiente relato: *“si yo me pongo a leer [...] ese papel donde me entregaron todo lo que le hicieron, paso por paso, yo digo gracias Dios mío porque no la dejó sufriendo”.* Además, éstas creencias permean las emociones de la participante que giran en torno al fallecimiento de su hija, de acuerdo a la siguiente expresión: *“yo debo sentirme agradecida con Dios porque Dios no quiso verme sufriendo en una clínica un día, en otra otro y mi niño volando por ahí”.*

El fallecimiento de su hija, también se hace presente en otros componentes como el epistemológico y axiológico, los cuales que se explicarán más adelante.

Otras tradiciones familiares que se identifican a través del componente ontológico son la entrega de cosas materiales y la celebración de las fechas

especiales, específicamente el cumpleaños de su hijo, de los cuales conserva elementos que permitan recordarlos. Frente al primer aspecto la participante expresa: *“Yo desde que tuve mi hijo siempre he tratado de darle gusto a él en todo”*. En cuanto a los cumpleaños sostiene: *“su cumpleaños es la cosa más importante para mí [...] para mí eso es emocionante”*.

Igualmente, se observan tradiciones de la cultura patriarcal donde las actividades propias de cada uno de los géneros son significativamente diferentes, sobre todo las relacionadas con el hogar y la crianza. La participante expresa: *“Me encanta tener la comida de mi esposo y de mi hijo a tiempo [...] mi casa me gusta que mantenga brillante [...] me encanta atenderlos [...] que mi hijo no tenga su ropa percutida [...] que vaya impecable (al colegio) [...] me gusta cocinar”*.

También se evidencian elementos ontológicos producto de las vivencias en la infancia de la participante, que desapruaban el uso del castigo físico y promueven la creación de normas en los procesos de crianza. Frente al castigo la participante manifiesta: *“Yo a M. no le pegué hasta los tres años porque yo pensaba que a los niños no se les pegaba, a mí me dieron tanto fuete por todo que yo decía yo qué lo voy a educar a él como me educaron a mí”*. Lo anterior permite inferir que, a raíz del maltrato que vivió la participante en su infancia, construyó creencias que cuestionan y rechazan el uso del castigo físico, pero que luego no se reflejan en las prácticas, pues de todas maneras hay evidencia del maltrato infantil.

Aunque la participante muestra una reflexión respecto a la importancia de definir consecuencias a los comportamientos de su hijo, se encuentra que ante las faltas se produce un regaño, que incluye la expresión de palabras soeces, lo cual puede ser considerado como maltrato verbal. La participante afirma: *“En la casa hay normas, y él sabe que si no las cumple y no obedece, hay castigos. [...] Antes le pasaba muchas cosas pero ahorita ya no [...] me va recogiendo todo eso [...] o este pedazo de huevón qué piensa de la vida”*.

En otra situación descrita por la participante, expresa: *“Le dije vea M. se las voy a dejar pero [...] si la profesora o alguien me llega a decir que Usted sacó esas cartas*

antes de salir a educación física que es la hora que tienen ustedes de jugar, lo casco M., lo casco", evidenciando el uso de amenazas, las cuales se pueden convertir en maltrato psicológico.

De manera similar, la participante reconoce emplear el castigo físico: *"A veces lo castigo golpeándolo que es muy raro porque a mí no me gusta pegarle porque le doy demasiado fuerte"*. En la anterior expresión se percibe elementos axiológicos que dan cuenta de la preocupación de la participante por el bienestar de su hijo y las posibles consecuencias del maltrato físico.

A pesar de su experiencia en relación al castigo y a la creencia que lo invalida, la participante considera que a través de éste podrá lograr el respeto que merece por su condición de madre. Frente a esto la participante expresa: *"Que me respete porque yo no quiero que él me tenga miedo, yo quiero que él me respete"*.

En cuanto a las normas la participante expresa: *"cuando me tocaba llegar de la escuela me tocaba botar cereza, barrer los patios"*, resaltando la costumbre en su familia de origen, en la cual a los niños y las niñas se le asignaban, paralelamente a las actividades escolares, tareas domésticas que en ocasiones no eran adecuadas para su edad ni desarrollo biopsicológico.

Otro aspecto ontológico que acompaña la creación de normas en la crianza específica de su hijo, se evidencia en la expresión: *"yo he sido como obsesionada por el orden entonces yo siempre le he ido enseñando"*. Sin embargo, según la participante las normas de su hogar también han sido definidas teniendo en cuenta los conocimientos adquiridos en sesiones de orientación escolar.

La participante resalta las actividades que, de acuerdo a su conocimiento, se deben exigir a los niños y niñas de la edad en la que se encuentra su hijo. Al respecto se obtuvo el siguiente relato: *"Ante todo que me responda con el estudio. Pero claro que él tiene normas como tender la cama, dejar la toalla tendida, hacer sus tareas, sus uniformes en su sitio. Más que todo las normas de M. es el orden y la responsabilidad con el estudio, no más"*. El elemento normas también se hace presente en los componentes epistemológico, conceptual y axiológico.

Componente epistemológico

Los elementos epistemológicos del modelo mental sobre prácticas de crianza en la participante 05 se relacionan principalmente con la reflexión que hace frente a las consecuencias emocionales y comportamentales que se presentan en los niños a causa de fenómenos como el duelo, la violencia intrafamiliar, la separación o el divorcio, y el maltrato infantil.

La participante 05 muestra mayor énfasis en una epistemología directa o ingenua, en la que los hechos se configuran como conceptos, y la realidad es interpretada a partir de los hechos concretos y no de los contextos de ocurrencia, o de las teorías sobre los diferentes fenómenos que se presentan. Por ejemplo, la participante sostiene que el comportamiento agresivo de su hijo es causado por el recuerdo de la violencia conyugal, es decir, los sucesos marcan pautas para el posterior comportamiento de las personas. No se consideran otros aspectos como sus propios procesos personales, los contextos actuales, el estudio que tiene el hijo, y demás factores que pueden llevar al niño a querer golpear a la mamá, incluyendo sus malos tratos. En tal caso, la agresividad se interpretaría como una respuesta defensiva del hijo y no como un ataque.

Frente al duelo, se evidencia la reflexión que hace la participante respecto a las ideas que se generaron en su hijo a causa del fallecimiento de su hermana y que ocasionan sentimientos negativos hacia la madre. Lo anterior se infiere de la siguiente expresión: *“M. empezó con esa rebeldía contra mi después de que la niña se murió. [...]M. estaba muy ilusionado [...] deduzco de ahí viene la rabia contra mí”*. Evidenciándose también aspectos relacionados con la autoculpabilización. Hay una interpretación directa en la que “los hechos” son “las razones”, dando todo el peso a la realidad tal como es percibida y a partir de ello se elaboran conjeturas y en muchos casos teorías. Igual cosa sucede en los casos que se relatan a continuación.

Respecto a la violencia intrafamiliar, la participante expresa: *“Él a veces se portará agresivo porque se acordará que el papá me pegó muchas veces delante de él”*, refiriéndose a una de las posibles causas del comportamiento agresivo de su hijo.

Su postura explicativa del fenómeno acude solamente a una variable (la memoria de hechos), sin considerar otros aspectos, como el mismo comportamiento de ella, sobre el cual se aludió en el apartado anterior.

En cuanto a la separación, la participante resalta: *“A él le tocó asumir la separación del papá conmigo y entonces ha sido un problema desde ese tiempo... Él estuvo un tiempo muy enfermo, tuvo accidentes cuando nos dejamos porque yo me lo llevaba al trabajo, era un ratico aquí en un lado, un ratico en el otro, quizás eso también le ha causado problemas”*. El anterior relato muestra tanto las creencias como la reflexión que hace la participante frente a las consecuencias de la separación o el divorcio en la crianza de los hijos relacionando con problemas, inclusive de salud.

En relación al maltrato infantil, se identifican elementos epistemológicos sobre las causas que la participante le otorga al comportamiento y los sentimientos de su hijo. Al respecto manifiesta: *“Esa rabia quizás [...] se la provoco yo con mis actos”*. Lo anterior permite conocer la reflexión que realiza la participante acerca de consecuencias emocionales del maltrato infantil, y nuevamente se percibe la tendencia hacia la autoculpabilización.

De manera similar, se presenta la reflexión sobre el maltrato psicológico. *“Yo esas palabras no las debería usar pero en esos momentos de rabia para no pegarle le digo desaparezca de mi vista entonces él se va a llorar y ya me queda el cargo de conciencia a mí de que por qué lo trato así”*.

También se hallaron afirmaciones que hace la participante acerca de la posibilidad de causarle la muerte a su hijo a causa del maltrato físico. La participante sostiene: *“Ya sentí el dolor de perder a uno, no quisiera que por un error o por un golpe mal dado, lo perdiera [...] de un golpe lo puedo matar”*.

Como se dijo anteriormente, en el componente epistemológico se identifican elementos relacionados con las normas. Al respecto la participante manifiesta: *“Digamos me enfermó, me pasó algo grave, yo a dónde voy a dejar a M. porque nadie se queda con él porque es desordenado, grosero y no hace caso [...]eso es lo que yo trato que esas normas las cumpla en la casa para que en otro lado no vaya a pasar lo*

contrario". Es decir, la participante explica la importancia del cumplimiento de las normas, argumentando que esto conducirá a la creación de hábitos saludables en la vida de su hijo, los cuales favorecerán la convivencia, y en caso extremo la supervivencia del menor en circunstancias adversas.

Aunque en algunos de los relatos (por ejemplo el relacionado con el maltrato) se esboza una tendencia hacia la consideración de otros factores para explicar el comportamiento del hijo, predomina en la participante, como se indicó antes, una epistemología directa, por la que la realidad son las cosas como suceden, sin tener en cuenta, de mayor manera, otros factores de contexto que pueden ayudar a comprender mejor el fenómeno de la crianza. Esto implicaría la combinación de variables, la multicausalidad de los hechos, la pluripotencialidad de las respuestas, entre otros, que podrían dar cuenta de otro tipo de modelos de crianza.

Componente conceptual

En el componente conceptual se evidencia la creación de conceptos relacionados con la crianza, tales como madurez, faltas, acuerdos y temperamento, además de nociones sobre las consecuencias del maltrato infantil, cuidados frente a la salud física del hijo y su estado actual de salud mental. Dichos conceptos pueden ser producto de construcciones hechas por la propia participante teniendo como base sus experiencias y la información que ha recibido tanto en psicología como en orientación escolar.

La participante identifica las consecuencias emocionales, físicas y comportamentales causadas por el maltrato infantil en su hijo: *"Pienso que él siente odio cuando yo lo maltrato, o quizás que ya me tiene rabia con tanto que lo regaño, lo grito, le pego injustamente. [...] El día que mi hijo me pegó era porque antes le había dado una fuetera que aún, después de una semana, tiene los morados por todas partes"*. Frente al comportamiento de su hijo, la participante expresa *"a veces pienso que esa es la rabia de él [...] será porque yo lo provoco, lo castigo muy fuerte"*, es decir, la participante considera que la agresividad de su hijo puede ser consecuencia del maltrato infantil del que ha sido víctima.

Dicha aseveración puede provenir de dos fuentes principales: lo que se le ha indicado sobre “la buena crianza” en las charlas y orientaciones en la escuela y de lo que le han expresado con respecto a que el maltrato puede ser un generador de sujetos agresivos, por cuanto algunos estudios han dado cuenta de que sujetos agresivos, fueron maltratados en su infancia. Con ello la participante 05, ha construido conceptos acerca de la crianza, que entran a hacer parte de su modelo mental.

Además, la participante es conocedora de las leyes relacionadas con el maltrato infantil, que existen en el país. Frente a esto expresa: *“O me lo quitaran, porque sé que a ese punto llegaría si el Bienestar Familiar se da cuenta que yo lo maltrato de esa manera”*. En otras palabras sabe qué es el maltrato y lo que la sociedad define frente a él, conceptos que aparecen en su comprensión sobre la crianza.

En relación al castigo físico, en el componente ontológico se evidenciaron creencias que lo invalidan como método de crianza, sin embargo, se observa un cambio de idea a raíz de la instrucción recibida por parte de un profesional: *“Yo a M. no le pegué hasta los tres años porque yo pensaba que a los niños no se les pegaba [...] hasta que un día el mismo psicólogo en Ibagué me dijo que a los niños había que pegarles cuando ellos buscaban el motivo. Entonces le dije yo, bueno le voy a pegar”*.

Aunque la participante manifiesta su deseo de cambiar los comportamientos violentos, incluido el maltrato infantil, a través de la resolución asertiva de conflictos, en diferentes oportunidades permite observar las amenazas que emplea en la crianza de su hijo. Por ejemplo, ante la pérdida de algunos útiles escolares por parte de su hijo, la participante sostiene: *“Le dije donde usted me los bote, mañana lo acabo a garrote. Y ahí los tiene, o sea que si es por estar en la recocha”*.

Lo anterior puede relacionarse con su concepto de madurez y responsabilidad: *“Él no tiene la culpa que lo hubieran robado pero si tiene la culpa de ser tan desjuiciado, él está muy grande”*. Además, con la concepción que tiene la participante frente a las faltas de los infantes, la cual se construyó con base en la experiencia propia: *“Yo reconozco que yo era muy maldadosa, yo hacía maldades, yo dañaba las botas con tijeras, yo las quemaba, yo iba y cogía las pastas de cuajo y las echaba entre*

agua y me sentaba a esperar a que se cuajara, a mí me mandaba a coser y me sentaba en un guayabo y me quedaba dormida todo el día con tal de no ir a hacer nada”, develando el concepto de faltas cometidas por los niños y niñas, entendidas como maldades, probablemente por la intencionalidad que se tiene, relacionada con el incumplimiento de los deberes.

Por otro lado, el uso de acuerdos en la crianza de su hijo parece ser el resultado de conocimientos adquiridos a través de la participación en sesiones de orientación escolar. Al respecto la participante manifiesta: *“Ahorita que estoy asistiendo con la psicóloga [...] hemos llegado a acuerdos [...] cada uno respeta los de quien. Si M. se portó hoy bien en el colegio y de premio tiene una empanada y una gaseosa toca cumplírsela porque ese es un acuerdo”*.

Los elementos conceptuales también se evidencian en relación a las condiciones hereditarias del temperamento del hijo de la participante, quien sostiene: *“Yo soy de mal genio [...] el papá también es de un genio de los mil demonios, entonces si nos juntamos, M. antes es noble”*.

Igualmente, las limitaciones que se evidencian en la recreación del hijo se basan en los conocimientos de la madre frente a las condiciones de salud de su hijo que impiden el total desarrollo de ciertas actividades como jugar fútbol o tener mascotas.

En la participante 05 se observa una tendencia a la autoculpabilización frente a varias situaciones significativas de su vida. Al respecto la participante evidencia sus conocimientos frente a su estado emocional, en la siguiente expresión: *“acepto que yo psicológicamente no estoy bien del todo, quizás será por todo lo que me ha pasado o por lo mismo y tanto que yo a todo momento me vivo castigando y no puedo superar lo que me ha pasado”*.

Componente axiológico

El análisis de los datos permite inferir algunos principios que la participante ha establecido para la crianza de los hijos. De las vivencias en su familia de origen, la participante manifiesta: *“Mis tíos dañaban cosas y me cogían y pegaban porque ellos*

decían que era yo y como yo era la nieta pues entonces siempre iba a pesar más la palabra de los hijos”, lo anterior da cuenta de un deber ser en el que se prioriza el bienestar y la posición de los hijos frente a los demás familiares, posiblemente mostrando la importancia que ellos tienen en la vida de los padres.

Sin embargo, la participante percibió que sus progenitores no valoraron su existencia como hija de la manera esperada, afirma: *“hoy lo reconozco yo sentía envidia de mi hermana porque si éramos lo mismo ¿por qué a ella le daban las cosas mejores y a mí no?, ¿por qué yo no podía vivir con mi papá y los patrones y ella sí?”*, es decir, para la participante, además de la prioridad que representan los hijos, también se debe procurar una igualdad entre ellos, especialmente, en cuanto a sus condiciones y calidad de vida; de no ser así, se pueden generar emociones negativas en el hijo menos favorecido.

La participante creció en el hogar de sus abuelos paternos; su abuela empleó el castigo físico de forma frecuente, tanto así que éste perdió su valor amenazante y dejó de generar los cambios en el comportamiento de la participante que su cuidadora esperaba: *“a mí ya no me importaba si me pegaban”*.

No obstante, al indagarse los motivos por los cuales la participante castiga a su hijo, muestra una actitud crítica ante su propio comportamiento: *“yo lo castigo por boba, porque no he aprendido a valorar el hijo que tengo”*.

Posteriormente, añade *“criar a mi hijo, ese ha sido mi motor [...] Por él me levanto todos los días y digo hoy es el día en que voy a cambiar algo que hice mal ayer. Por él me levanto a trabajar, por él trato de no discutir tanto”*. De acuerdo a lo anterior, la participante da a la crianza de su hijo un valor fundamental en su vida.

Dentro de la crianza, la participante ha resaltado la creación de normas de comportamiento para su hijo. Al parecer, esto se hace con la intención de generar hábitos de orden y aseo que faciliten la vivencia del menor, aún en ausencia de su madre. Lo anterior se interpreta de la expresión: *“Yo siempre he querido que él aprenda a ser una persona ordenada porque yo no sé cuánto tiempo vaya a durar yo”*.

Frente a la protección en momentos de enfermedad se identifican elementos axiológicos, conceptuales y epistemológicos. La participante manifiesta: *“Me preocupó mucho cuando mi hijo se enferma”*, dejando ver la intencionalidad, atención, preocupación y responsabilidad que requiere la crianza según la participante. Continúa expresando: *“soy demasiado sobreprotectora [...] pero él no se puede quedar así”*, mostrando sus conocimientos conceptuales frente a las características de los estilos de crianza y evidenciando un deber ser respecto a los cuidados que debe tener una madre cuando su hijo muestra algún signo de enfermedad.

Aunque la participante afirma haber sido víctima de abuso sexual valora su experiencia como una de las situaciones más impactantes a nivel emocional, aunque no ha sido la más significativa, según su percepción, y comparándola con el fallecimiento de su hija. Al respecto, ella manifiesta *“lo más duro que me ha pasado en la vida ha sido perder a mi hija [...]. Ha sido muy duro asumir la muerte de ella porque la anhelábamos, la esperábamos, con demasiadas ansias (llanto). A veces siento rabia...”*. Lo anterior deja ver los sentimientos que se presentaron en la paciente luego del fallecimiento de su hija.

Por otro lado, la participante se ha desempeñado como empleada doméstica. Sin embargo, el valor que le otorga a su trabajo no es tan elevado como el que se percibe en su rol de madre puesto que lo relaciona con las expectativas no cumplidas en la vida académica, tal y como se evidencia en la expresión: *“He trabajado en muchos partes como ama de casa, tristemente no terminé el bachiller, me ha tocado duro”*.

También se encontraron actitudes que dan cuenta de la relación que hace la participante entre las relaciones sociales, los rumores y el daño en las cosas materiales. Adicionalmente, la participante describe su actitud como madre respecto a la construcción de una nueva relación de pareja: *“Duré cuatro años, cinco años, sola, sola, sola sin conseguir a nadie, por miedo a él”*. Posiblemente, se tiene como base el principio de crianza por el cual los hijos son concebidos como la prioridad.

En síntesis, este componente del modelo mental sobre crianza de la participante 05, deja en claro el papel que juegan en la toma de decisiones sobre circunstancias de su hijo y de ella misma, los principios y valores, que en algunos casos son orientadores de las acciones, los pensamientos y los mismos sentimientos, como es el caso de la autoculpabilidad.

Componente emocional

El componente emocional del modelo, está conformado por los sentimientos, afectos y emociones que acompañan las reflexiones y actuaciones de la participante, frente a la crianza de su hijo. Se resalta la presencia de sentimientos de rabia tanto en la madre como en el hijo, en varios de los momentos relatados por la participante.

En la participante la rabia se hace evidente en sus primeras reacciones luego del fallecimiento de su hija: *“uno en los momentos de rabia siempre dice muchas cosas que no debe decir, y yo en ese momento le decía (a Dios) por qué a mí, después de todo lo que me ha pasado, por qué no a otra persona”*. De igual manera, la participante expresa: *“lo más duro que me ha pasado en la vida ha sido perder a mi hija [...]. Ha sido muy duro asumir la muerte de ella porque la anhelábamos, la esperábamos, con demasiadas ansias (llanto). A veces siento rabia...”*. Mostrando sentimientos de tristeza, dolor y rabia.

La ira también aparece ante los desacuerdos con su hijo: *“Esa es mi palabra con él cuando me saca la rabia: pedazo de huevón [...] En esos momentos de rabia para no pegarle le digo desaparezca de mi vista y entonces él se va a llorar [...] Y más llora y ya se me viene la rabia”*.

Del mismo modo, la participante señala los momentos de rabia de su hijo: *“Esa rabia que él siente conmigo [...] Esa rabia que yo no le puedo decir nada [...] Ahorita me mira con esos de rabia, de odio [...] con esa cosa de por qué me molesta, por qué me dice algo [...] Esa rabia, yo pienso que esa rabia quizás se la provocó el papá o se la provocho yo con mis actos [...] Quizás ya me tiene rabia con tanto que lo regañó, lo gripo, le pego”*. Adicionalmente, la participante considera que su hijo siente, por

momentos, odio hacía ella: *“A veces pienso que él siente odio cuando yo lo maltrato [...] injustamente”*.

También se encuentran elementos emocionales que dan cuenta de los sentimientos de impotencia y frustración que vivencia la participante al valorar como inadecuadas sus prácticas de crianza tomando como referencia las reacciones agresivas y los sentimientos de rabia en su hijo. La participante expresa: *“me sentí frustrada, defraudada [...] pienso aún que no estoy haciendo las cosas bien”*.

El miedo es otra emoción que se hace presente en la participante y en su hijo, sobre todo frente a la relación de pareja actual; el comienzo de la relación, se caracterizó por la presencia de ansiedad en el menor: *“Cuando inicié una relación con alguien, los celos empezaron, él no quería que nadie fuera a mi casa, le cerraba la puerta a todo el mundo, le decía váyase, [...] tenemos sueño, estamos cansados. O miedo quizás a que yo me perdiera como el papá”*. Igualmente, la participante afirma: *“Duré cuatro años, cinco años, sola, sola, sola sin conseguir a nadie, por miedo a él”*, haciendo referencia a las reacciones que podría presentar su hijo a causa de la nueva relación de pareja.

Las emociones también sobresalen en las vivencias durante la infancia de la participante: *“yo sentía envidia de mi hermana porque si éramos lo mismo ¿por qué a ella le daban las cosas mejores y a mí no?”*. Así mismo, se identifica la tristeza en relación a sus expectativas académicas y laborales: *“He trabajado en muchos partes como ama de casa, tristemente no terminé el bachiller, me ha tocado duro”*.

Por otro lado, se identifican aspectos emocionales que dan cuenta de la satisfacción que experimenta la participante al ofrecerle a su hijo algunas comodidades: *“me encanta que él tenga sus cosas”* y la alegría que genera la celebración de fechas especiales: *“su cumpleaños es la cosa más importante para mí [...] para mí eso es emocionante”*. Finalmente, la expresión: *“criar a mi hijo, ese ha sido mi motor”* permite comprender la motivación que representa para la participante la crianza de su hijo.

CAPITULO V

5. DISCUSIÓN, ANÁLISIS Y CONCLUSIONES Y/O RECOMENDACIONES

La presente investigación permitió conocer la puesta en marcha de modelos mentales en contextos diferentes al educativo, ya que se analizaron modelos mentales sobre prácticas de crianza, lo cual corresponde a un ambiente familiar, principal contexto de socialización del ser humano.

Se logró la identificación de los elementos que componen los modelos mentales de prácticas de crianza en las participantes del presente estudio, lo cual, a su vez, permitió evidenciar la individualidad de éstos y al mismo tiempo, reconocer los aspectos que comparten, probablemente debido a que parte de los conocimientos son adquiridos a través de la formación educativa, la interacción social o tomados de la cultura. Así mismo, se logró identificar la fuerza que toma la experiencia propia y el razonamiento en la construcción del modelo mental.

El estudio llevado a cabo por Tamayo y Sanmartí (2003) tomó en cuenta aspectos epistemológicos, ontológicos y cognitivo-lingüísticos del modelo mental. Sin embargo, en la presente investigación se identificaron, además de las categorías teóricas anteriormente nombradas, con excepción del componente cognitivo-lingüístico, elementos conceptuales y axiológicos. Y, adicionalmente, de manera inductiva se observó el elemento emocional presente en el modelo mental de prácticas de crianza de las cuatro participantes.

Al respecto, Bohigas y Periago (2009) afirman que en la medida en que se conozcan los modelos mentales de los estudiantes sobre determinado tema se podrán diseñar actividades de experimentación encaminadas a la modificación del modelo mental hasta convertirlo en modelo conceptual. Por tanto, para dichos autores existe una diferencia entre el modelo mental y el modelo conceptual, es decir, son dos representaciones diferentes, sin embargo, el presente estudio difiere de dicha posición ya que se considera lo conceptual como un componente que conforma el modelo mental.

Como se observa en los resultados, las cuatro participantes muestran en su modelo mental sobre prácticas de crianza elementos epistemológicos, ontológicos, axiológicos, conceptuales y emocionales. Sin embargo, las relaciones que se construyen entre estos componentes del modelo mental de cada participante son diferentes, así como lo son los aspectos que los conforman.

Por ejemplo, el componente ontológico se presenta con mayor fuerza en las participantes 01, 03 y 05. No obstante, en la participante 01 lo conforman especialmente aspectos relacionados con la familia de origen, la concepción de la hija y las costumbres familiares, mientras que en la participante 03 aparece únicamente la descripción de los integrantes de las familias, y en la participante 05 se hace alusión a las creencias religiosas, vivencias en la infancia, tradiciones familiares y aspectos de la cultura patriarcal.

Por su lado, en la participante 02 sobresale el componente epistemológico, caracterizado por la epistemología interpretativa frente a la experiencia materna, los correctivos y el ambiente de crianza. Las demás participantes presentan una epistemología directa.

El componente conceptual se presenta con una fuerza relativa en las participante 01 y 05. En la participante 01 sobresalen los conceptos sobre autoridad, figura materna, obediencia, crianza, comunicación y castigo. En la participante 05 se observa la concepción de maltrato infantil, castigo físico, maldades, temperamento y acuerdos. En las participante 02 el componente conceptual aparece con menos protagonismo. No obstante, se hace hincapié en la definición de la figura paterna y la *compinchería*. En la participante 03 no se logra identificar dicho componente.

El componente axiológico se evidenció en las cuatro participantes, sin embargo, su presencia no fue destacada. Tanto en la participante 01 como en la participante 02, se evidencia principalmente una actitud crítica frente a las vivencias de la infancia relacionadas con prácticas maltratantes de las que fueron víctimas.

Finalmente, el componente emocional se evidenció en las cuatro participantes. En las participantes 02 y 03, se desataca la ansiedad que genera la crianza y el futuro.

Por su lado, la participante 01, además, refiere emociones relacionadas con la separación, los castigos y la relación entre ella y su madre. En la participante 05 se evidencian los sentimientos de rabia en diferentes momentos de su vida.

Los modelos mentales sobre prácticas de crianza identificados en el presente estudio reflejaron la conformación tanto con representaciones correspondientes a aspectos del mundo externo, como la comunicación intrafamiliar, las actividades que desempeña cada miembro de la familia, los correctivos empleados, entre otros; como también del mundo interno, entre las que se resaltan las emociones, sentimientos, valoraciones y expectativas de futuro.

La evolución natural y permanente del modelo mental que exponen Orrego, Tamayo y López (2012) se comprobó en la medida en que las participantes afirmaron que sus prácticas de crianza han ido cambiando luego de recibir algún tipo de instrucción profesional o con base en experiencias previas y la reflexión que hacen de los resultados obtenidos. Lo anterior, refleja adicionalmente la no científicidad de los modelos mentales, en cuanto a ser funcionales para la vida cotidiana, y como se dijo anteriormente, su formación por medio de la observación, la experiencia directa o la inferencia.

De igual forma, se encontró que a pesar de las diferentes acciones que adelantan las instituciones relacionadas con el bienestar de los niños y las niñas para promover las prácticas de crianza ligadas al buen trato y prevenir el maltrato infantil y sus múltiples consecuencias, aún se considera el castigo físico como una estrategia de control frente al comportamiento de los hijos, tal como se evidenció en los casos estudiados. De acuerdo con Greca y Moreira (1998), esto se debe a la resistencia al cambio que presentan los modelos mentales, la cual conlleva al rechazo de nueva información que contradiga el modelo actual. Pero también puede estar asociada a que dichos programas están diseñados para intervenir solamente sobre el componente conceptual del modelo, descuidando los demás. Con ello el proceso de modelización no se logra, por lo que los cambios en la vida cotidiana no son los esperados.

Así mismo, se encontró que dentro del modelo mental pueden aparecer elementos contradictorios y no por ello la persona descarta su modelo mental. Por ejemplo, para las participantes los castigos recibidos en su familia de origen eran excesivos y maltratantes. No obstante, algunas de éstas prácticas son reproducidas en la crianza de sus hijas justificando su acción mediante la descripción de la falta cometida por las menores.

En el estudio llevado a cabo por Escobar, Santamaría y Llanos (2009) se concluye que los modelos mentales sobre prácticas de crianza en los adultos significativos presentan tres tendencias: protección y cuidado, vínculo afectivo y estilos parentales. Dichas categorías no fueron tan fuertes en las participantes de la presente investigación mostrando diferencias que permiten comprender la relación entre los modelos mentales y las actuaciones.

Por otro lado, Nappa, Insausti y Sigüenza (2006) afirman que los modelos mentales no son completos ya que se construyen con el menor número de elementos posibles, siempre y cuando, dicha cantidad sea la necesaria para poder explicar los fenómenos. Los resultados de la presente investigación muestran que el modelo mental que más se aproxima a esta condición es el de la participante 03, el cual gira en torno a la descripción de la personalidad y la ocupación de cada uno de los integrantes de la familia. Igualmente, presenta una epistemología de tipo ingenua en la que sobresalen las relaciones unicasales. En el componente axiológico aparecen valoraciones satisfactorias tanto del acompañamiento que recibe de su pareja como de su experiencia materna en relación a la crianza y en el componente emocional se identifica la ansiedad como la principal emoción del modelo mental.

De manera similar, la analogía estructural de los modelos mentales también se hizo evidente, sobre todo en el modelo mental de la participante 03, quien muestra un modelo organizado de forma jerárquica, en el cual el esposo se ubica en el primer lugar, seguido de la figura materna y posteriormente los hijos, de acuerdo a la edad. La participante 05 también muestra algunos signos de organización horizontal pero en su caso, la madre ocupa el último lugar, luego de su pareja e hijo. Las demás participantes presentan un modelo mental más lineal con tendencia a la organización cronológica.

En los modelos mentales se observaron los tres elementos diferenciados por Aguirre (2000) respecto a los procesos de crianza, como lo son las pautas, creencias y prácticas. Sin embargo, como lo expresaron Izzeidin y Pachajoa (2009) estos tres elementos no siempre son coherentes.

Al respecto, en la participante 01 se hallaron pautas de crianza que orientan la crianza hacia el uso de una comunicación abierta, bidireccional y frecuente, dentro de un clima de confianza y comprensión en la relación madre – hija. No obstante, la práctica descrita permite observar un estilo de comunicación vertical, unidireccional y de tipo instructivo. Igualmente, sucede con los deberes de la madre, donde resalta como pauta el saberla escuchar y como práctica nuevamente evidencia dificultades en dicho aspecto.

El castigo es otra dimensión de las prácticas de crianza que se diferencia de la pauta o normativa. La participante 01 a pesar de conocer otras formas de corregir a su hija de manera no punitiva o coercitiva, en la práctica se evidencia el uso del castigo físico o las amenazas, justificándose bajo la creencia que le otorga al castigo un papel formador.

En cuanto a la revelación, concepto propuesto por Oliva, Parra y Arranz (2008), ésta se hace evidente en el modelo mental de la participante 01, quien conceptualiza la comunicación como un mecanismo de control conductual.

Triana, Ávila y Malagón (2010) sostiene que la creación de hábitos de higiene se constituye en un parámetro fundamental dentro de las normas establecidas al interior de la familia. Con relación a esto, en el presente estudio se encontró que las participante 01, 03 y 05 han establecido dentro de las prácticas de crianza con sus hijas los hábitos de higiene personal y doméstica. Sin embargo, hacen mayor énfasis en las exigencias relacionadas con el contexto escolar. Tanto así, que el incumplimiento de este deber ha ocasionado los momentos más sobresalientes en cuanto a castigos.

Igualmente, estos autores resaltan el ausentismo de la figura paterna en los procesos de crianza, o peor aún, su presencia es exclusiva al referirse a la violencia intrafamiliar. Esta situación, se encontró en el modelo mental de la participante 02

quien describió la relación distante entre el padre y la familia, y relaciona su presencia con mayores conflictos. No obstante para las participantes 03 y 05, el acompañamiento de su pareja se convierte en un factor protector y en fuente de afecto, aún siendo los padrastros.

Referente a los estilos de crianza propuestos por Baumrind se encontraron creencias que relacionan la permisividad con la expresión de afecto. Adicionalmente, se observan creencias que rechazan las prácticas de crianza autoritarias al reconocer las consecuencias psicológicas que éste ocasiona, además de los daños que ocasiona en la relación materno-filial. Pese a estas creencias presentes en los modelos mentales de las participantes, sus prácticas incluyen acciones que pueden ser consideradas como maltratantes, entre estas el uso de golpes, amenazas, insultos y deprivaciones afectivas.

Adicionalmente, se evidencia en las participantes, especialmente en la 01 y 03, una sobrevaloración de la obediencia de sus hijos ante sus peticiones. Característica principal del estilo de crianza autoritario.

Por su lado, Pulido, Castro-Osorio, Peña y Ariza-Ramírez (2013) resaltan la especificación de roles, y por tanto de funciones y actividades propias, para el padre y la madre en las familias tradicionales, en las que el hombre se encarga de obtener los recursos económicos necesarios para la subsistencia de la familia mientras que la mujer realiza las actividades domésticas y cuida de los niños y las niñas.

Sin embargo, esta tradición ha cambiado aún en las familias que cuentan con figura paterna. Las participantes 01, 02 y 03 incluyen dentro de sus modelos de prácticas de crianza su rol materno y en él, aparecen las actividades laborales. No obstante, éstas son menos valoradas que las relacionadas con el cuidado de los hijos o con el hogar.

Para culminar, se concluye la pertinencia de los tres instrumentos, especialmente, del uso de imágenes las cuales suscitaban descripciones amplias y sinceras de las dinámicas familiares de las participantes. Frente a la metodología, ésta permitió construir redes semánticas que fueran validadas por las mismas participantes

pero que contuvieran contenido teórico de acuerdo al objetivo de la investigación. Además, realizar el análisis de la información a medida que se aplicaban los instrumentos favorecía el ajuste de éstos con el objetivo de profundizar en la información específica logrando la saturación de las categorías. Sin embargo, el llevar a cabo las dos actividades (recolección de información y análisis de datos) de manera simultánea hizo que los encuentros con las participantes fueran en un lapso de tiempo distante lo que facilitó el abandono de la investigación por parte de una de las participantes.

Por lo anterior, se recomienda para futuras investigaciones programar con mayor rigurosidad las sesiones para aplicar los instrumentos, procurando que no exista mucho tiempo entre un encuentro y otro.

Finalmente, de acuerdo a lo evidenciado respecto a los recuerdos de las vivencias maltratantes en la niñez y su posterior actitud crítica, sería oportuno que los programas dirigidos a padres de familia, realizaran sesiones que les permita reflexionar sobre lo vivido y sentido en su momento, aquello que piensan sobre el maltrato del que fueron víctimas, y las prácticas actuales de crianza con sus hijos. Esto también teniendo en cuenta la relación entre emoción y cognición.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Aristizabal, C. (2008). Guía didáctica y modulo: Teoría y metodología de la investigación. Fundación universitaria Luis Amigo. Colombia
- Barcelata, B., Álvarez, I. (2005). Patrones de interacción familiar de madres y padres generadores de violencia y maltrato infantil. *Acta colombiana de psicología*, 13, 35-45. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79880103>
- Bohigas, X., Periago, M. (2009). Modelos mentales alternativos de los alumnos de segundo curso de Ingeniería sobre la Ley de Coulomb y el Campo Eléctrico. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12(1), 1-19. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v12n1/v12n1a3.pdf>
- Caicedo, R. (2007). Concepción del maltrato infantil y los patrones de crianza. *Ciencia y cuidado*, 4(4), 72-81. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2534064>
- De Paúl, J., Pérez-Albéniz, A., Paz, P., Alday N., Mocoroa, I. (2002). Recuerdos de maltrato infantil en maltratadores y potencial de maltrato en víctimas de maltrato físico y abuso sexual. *Psicothema*, 14(1), 53-62. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72714108>
- De Vega, M. (1984). *Introducción a la psicología cognitiva*. Madrid: Alianza Psicología.
- Escobar, R., Santamaría, L., Llanos, L. (2009). Modelos mentales sobre las prácticas de crianza de algunos adultos significativos de la Escuela Normal Superior. Centro de estudios avanzados de niñez y juventud. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20130321012026/TRuthEscobarLSantamariaLdlllanos.pdf>
- Fang, Y., Hoyos, O. (2009). Representaciones mentales sobre los tipos de agresión en escolares. *Psicología desde el caribe*, 24(1), 1-25. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/psdc/n24/n24a02>

- García, E. (2002). El maltrato infantil en el contexto de la conducta parental: Percepciones de padres e hijos. *Psicothema*, 14(2), 274-279. Recuperado de <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=720>
- García, L., Osorio, A. (2008). Modelos mentales sobre el concepto de medida. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 4(2), 135-150. Recuperado de http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana4%282%29_8.pdf
- Gómez, E., De Paul, J. (2003). La transmisión intergeneracional del maltrato físico infantil: estudio en dos generaciones. *Psicothema*, 15(3), 452-457. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/1087.pdf>
- Gómez, J. (2012). Influencia del maltrato físico y psicológico en el desarrollo de la autoestima en niños de la institución educativa primaria 40052 Buenos Aires de Cayma - Arequipa-Perú. *Comuniación*, 3(1), 45-57. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3970663>
- González, A., Estupiñan M. (2010). Prácticas de crianza de madres adolescentes de la ciudad de Duitama, Colombia. *Investigación y educación en enfermería*, 28(3), 396-404. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3724473>
- Greca, I., Moreira, M. (1998). Modelos mentales y aprendizaje de física en electricidad y magnetismo. *Enseñanza de las ciencias*, 16(2), 289-303. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21535>
- Izzedin, R., Pachajoa, A. (2009). Pautas, prácticas y creencias acerca de crianza... ayer y hoy. *Liberabit*, 15(2), 109-115. Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v15n2/a05v15n2.pdf>
- Mestre, M., Tur, A., Samper, P., Nácher, M., Cortes, M. (2007). Estilos de crianza en la adolescencia y su relación con el comportamiento prosocial. *Revista latinoamericana de psicología*, 39(2), 211-225. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80539201>

- Molina, S. (2003). Representaciones mentales del profesorado con respecto al fracaso escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1),151-175. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27417110>
- Moreira, M. (1997). Modelos mentales. *Investigaciones en Ensino de Ciências*, 1(3), 193-232.
- Moreira, M., Greca, I., Rodríguez, M. (2002). Modelos mentales y modelos conceptuales en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias. *Revista Brasileira de Investigación en Educación en Ciências*, 2(3), 84-96. Recuperado de <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/modelosmentalesymodelosconceptuales.pdf>
- Morris, C. (1987). *Psicología. Un nuevo enfoque*. México. Prentice Hall Hispanoamericana.
- Muela, A. (2008). Hacia un sistema de clasificación nosológico de maltrato infantil. *Anales de psicología*, 24(1), 77-87. Recuperado de http://www.um.es/analesps/v24/v24_1/10-24_1.pdf
- Nappa, N., Insausti, M., Sigüenza, A. (2006). Características en la construcción y rodaje de los modelos mentales generados sobre las disoluciones. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 3(1), 2-22. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92030102>
- Oliva, A.; Parra, A. & Arranz, E. (2008). Estilos relacionales parentales y ajuste del adolescente. *Infancia y Aprendizaje*, 31(1), 93-106. Recuperado de <http://personal.us.es/oliva/estilos%20parentales%20tipologico.pdf>
- Orellana, O., García, L., Pomalaya, R., Morocho, J., Elizalde, R., Solórzano, L., Rivera, J., Sótelo, L., Sótelo, N., Salazar, M., Orellana, D., Chávez, J. (2006). Modelos mentales de la calidad universitaria en estudiantes sanmarquinos. *Revista IIPSI*, 9(2), 93-118. Recuperado de <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/view/4022/320>

- Orrego, M., Tamayo, O., López, A. (2012). Modelos mentales y obstáculos en el aprendizaje de estudiantes universitarios sobre el sistema inmune. *Revista EDUCyT*, 6(1), 88-102. Recuperado de <http://dintev.univalle.edu.co/revistasunivalle/index.php/educyt/article/view/1881>
- Otero, M., Banks-Leite, L. (2006). Modelos mentales y modelos numéricos: un estudio descriptivo en la enseñanza media. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 9(1), 151-178. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-24362006000100007
- Platone, M. (2007). Condiciones familiares y maltrato infantil. *Pensamiento Psicológico*, 3(8), 47-58. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/801/80130805.pdf>
- Pulido, S., Castro-Osorio, J., Peña, M. & Ariza-Ramírez, D. (2013). Pautas, creencias y prácticas de crianza relacionadas con el castigo y su transmisión generacional. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(1), 245-259. Recuperado de <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/849/418>
- Ramírez, M. (2005). Padres y desarrollo de los hijos: prácticas de crianza. *Estudios pedagógicos*, 31(2), 167-177. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173519073011>
- Rodrigo, A., Ortale, S., Sanjurjo, A., Vojkovic, M., Piovani, J. (2006). Creencias y prácticas de crianza en familias pobres del conurbano bonaerense. *Arch. argentina pediatría*, 104(3), 203-209. Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/pdf/aap/v104n3/v104n3a03.pdf>
- Rodríguez, M., Marrero, J., Moreira, M. (2001). La teoría de los modelos mentales de Jhonson-Laird y sus principios: Una aplicación con modelos mentales de célula en estudiantes del curso de orientación universitaria. *Investigaciones en Ensino de Ciencias*, 6(3), 243-268. Recuperado de http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID76/v6_n3_a2001.pdf

- Soláns, A., Rotstein, B. (2011). Prácticas de crianza en niños con problemas escolares. XII Congreso Internacional de teoría de la educación. Barcelona, 2011.
- Soláz-Portolés, J., López, V. (2008). Conocimiento previo, modelos mentales y resolución de problemas. Un estudio con alumnos de bachillerato. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(1), 1-17. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15510104>
- Solís-Cámara, P., Díaz, M. (2007). Relaciones entre creencias y prácticas de crianza de padres con niños pequeños. *Anales de psicología*, 23(2), 177-184. Recuperado de http://www.um.es/analesps/v23/v23_2/01-23_2.pdf
- Tamayo, O., Sanmarti, N. (2003). Estudio multidimensional de las representaciones mentales de los estudiantes. Aplicación al concepto respiración. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(1), 1-16. Recuperado de <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/338/204>
- Tamayo, O. (2013). Modelos y modelización en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias. *IX congreso internacional sobre investigación en didáctica de las ciencias*. Girona, Septiembre 2013. Recuperado de http://congres.manners.es/congres_ciencia/gestio/creacioCD/cd/articulos/art_973.pdf
- Triana, A; Ávila, L. & Malagón, A. (2010). Patrones de crianza y cuidado de niños y niñas en Boyacá. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), 933-945. Recuperado de <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/81/39>
- Vite, A., López, F., Negrete, A. (2010). Sensibilidad materna y maltrato infantil. *Acta Colombiana de Psicología*, 13(2), 11-18. Recuperado de http://portalweb.ucatolica.edu.co/easyWeb2/files/23_4906_v13n2-art1.pdf

Yacuzzi, E. (2005). *El estudio de caso con metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación*. Buenos Aires: Universidad del CEMA.