ISSN 2529-9824

Artículo de Investigación

Cuestionario sobre creencias en estilos de educación para maestros y maestras: análisis factorial en el Caribe colombiano

Questionnaire on beliefs in education styles for teachers: factor analysis in the colombian Caribbean

Mariana Inés Tezón: Corporación Universitaria Iberoamericana, Colombia / Universidad de Cartagena, Colombia.
mariana.tezon@docente.ibero.edu.co / mtezonb@unicartagena.edu.co

Fecha de Recepción: 17/03/2025

Fecha de Aceptación: 29/04/2025

Fecha de Publicación: 05/05/2025

Cómo citar el artículo

Tezón, M. I. (2025). Cuestionario sobre creencias en estilos de educación para maestros y maestras: análisis factorial en el Caribe colombiano [Questionnaire on beliefs in education styles for teachers: factor analysis in the colombian Caribbean]. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1-14. https://doi.org/10.31637/epsir-2025-2025

Resumen

Introducción: El presente artículo tiene como objetivo analizar las propiedades psicométricas de un cuestionario sobre creencias en estilos de educación para maestros en el caribe colombiano. **Metodología:** El enfoque fue cuantitativo mediante un estudio explicativo. El cuestionario piloto se administró a 258 maestras de escuelas en contextos de situación de vulnerabilidad en la ciudad de Cartagena de Indias, Colombia. Se trabajó en la validez de constructo empleándose el método componentes principales y el análisis factorial confirmatorio. **Resultados:** El análisis factorial indicó que dos factores son los que mejor se ajustan al modelo teórico. El primer factor (de tipo bipolar) se denominó Estilo Equilibrado-Control Aceptado vs. Evasivo, el segundo como Estilo de creencia Autoritario- Control Extremo. La consistencia interna, calculada mediante el coeficiente alpha de Cronbach, obtuvo índices aceptables para la confiabilidad. **Discusión:** Ambos factores se ajustaron a los modelos y antecedentes teóricos, lo cual evidencia que el cuestionario es un instrumento válido para medir la variable del presente estudio. **Conclusiones:** La relevancia del instrumento estudiado reside en describir las creencias expresadas por los maestros acerca de los estilos de educación, para así poder evaluar, comprender y solucionar problemas individuales, sociales y ambientales en escuelas en situación de vulnerabilidad.

Palabras clave: Creencias; Educación; Maestras; maestros y maestras; Validación; Psicometría; Psicología; Vulnerabilidad Social.

Abstract
Introduction: The objective of this article is to analyze the psychometric properties of a questionnaire on beliefs in education styles for teachers in the Colombian Caribbean. **Methodology:** The approach was quantitative through an explanatory study. The pilot questionnaire was administered to 258 schoolteachers in contexts of vulnerable situations in the city of Cartagena de Indias, Colombia. We worked on construct validity using the principal components method and confirmatory factor analysis. **Results:** The factor analysis indicated that two factors best fit the theoretical model. The first factor (bipolar type) was called Balanced Style-Accepted Control vs. Evasive, the second as Authoritarian Belief Style - Extreme Control. Internal consistency, calculated using Cronbach's alpha coefficient, obtained acceptable indices for reliability. **Discussion:** Both factors adjusted to the models and theoretical background, which shows that the questionnaire is a valid instrument to measure the variable of the present study. **Conclusions:** The relevance of the instrument studied lies in describing the beliefs expressed by teachers about education styles, to evaluate, understand and solve individual, social and environmental problems in schools in vulnerable situations.

Keywords: Beliefs; Education; Teachers; teachers; Validation; Psychometry; Psychology; Social Vulnerability.

1. Introducción

Las pautas de educación se establecen dentro de un contexto cultural determinado. Los niños y niñas nacen en una cultura donde los padres y/o tutores los proveen de un determinado sistema de creencias que les sirven para darle sentido a las experiencias sociales posteriores. Dentro de este contexto cultural participan, también, otros adultos como los maestros y maestras de escuela, club, etc. Así, los niños adquieren creencias respecto a las emociones y comportamientos que, a la vez, reflejan las creencias de sus padres y maestras. Por ello, es siempre de suma importancia conocer e indagar sobre el contexto cultural en el cual está inmerso el niño (Arriendell, 1999; Ordóñez Luna y Chávez Soto, 2024; Lamprea Ossa y Aravena Domich, 2023).

1.1. Antecedentes

A través de las prácticas educativas de los maestros se pretenden modular y encauzar las conductas de los niños en la dirección que ellos valoran y desean. Ello no implica que crean conveniente siempre las mismas prácticas, sino que, de un amplio grupo, seleccionan posibles tácticas con mayor o menor flexibilidad en sus ideas educativas (Biesta, 2024; Canay, Castro, González y Escobar, 2023; Ceballos y Rodrigo, 1998; Riba, 2023; Sarmiento Urquizo e Idrovo Olavarría, 2023).

En líneas generales, a partir de los antecedentes sobre dicha temática, se suelen determinar diferentes tipos de estilos que se expresarían en la forma de educar a los niños por parte de sus maestros. Los estilos más desarrollados en la literatura fueron los estilos de apoyo o democráticos, los estilos autoritarios y los estilos permisivos o evasivos de los adultos educadores hacia los niños. En el caso de los estilos de apoyo, o democráticos, la actitud fundamental de los adultos con respecto al niño es la comprensión y educación. Ejercen su autoridad desde la tolerancia y el diálogo.

No discuten ni mandan, ni tratan de imponerse por la fuerza. De esta manera, hacen ver a los niños las razones y los motivos de las cosas, evitando así el capricho y la irresponsabilidad. Estos padres no tratan de "vencer" sino de convencer. Con todo ello logran niños responsables, con autonomía, razonables, felices y más seguros (Biesta, 2024; Cerrillo *et al*., 2023; Rodríguez-Castro, 2024).

Según Chattás (2004) los adultos "democráticos" poseen altos niveles de respuesta y de demanda. Imparten reglas claras para la conducta, pero no son intrusivos ni restrictivos; promueven la búsqueda de la propia identidad y la autoconfianza. Sus métodos se basan más en impulsar y respaldar que en castigar. A su vez, buscan que los niños tengan confianza pero, simultáneamente, que sean cooperativos y socialmente responsables. Aceptan la individualidad de cada uno de sus hijos, los alientan a desarrollar sus habilidades y a corregir sus errores. (Baumrind, 1991; Biesta, 2024; Canay *et al*., 2023; Moreno, 1991; Ramírez, 2005).

Por el contrario, los Estilos Autoritarios, por lo general, refieren a la actitud de imposición rígida e inflexible en su forma de educar. Son adultos que juzgan continuamente a los niños, tratando de imponer sus puntos de vista con poca sensibilidad frente a los sentimientos de los mismos. Esta actitud no atiende a razones, generando miedo y ansiedad, desvalorizando al niño hasta grados insospechados de inhibición y agresividad. Chattás (2004) afirma que los adultos autoritarios son muy demandantes y directivos y no tienen en cuenta la necesidad de dar respuestas a los niños.

Poseen una clara orientación a ser obedecidos sin mayores explicaciones y sólo toleran ambientes estructurados con reglas muy definidas y no cuestionables. A su vez, consideran a los niños sólo en los aspectos en los que deben ser "entrenados" y los someten a constantes directivas y controles. De acuerdo a esto, éstos pueden desarrollar grados muy altos de resistencia (abierta o encubierta) que puede deparar en franca rebeldía, a veces con consecuencias para su salud mental o física (Canay *et al*., 2023; Coloma-Medina, 1993; Ramírez, 2005; Sarmiento Urquizo e Idrovo Olavarría, 2023).

Por último, el estilo Permisivo-Evasivo, por lo general, puede variar entre un extremo de indulgencia y otro de negligencia. Son educadores que no corrigen al niño cuando transgrede una norma de educación y convivencia; es decir, no se preocupan cuando los niños obran mal ni se alegran cuando se comportan bien. La consecuencia de la educación permisiva será una falta de conciencia de lo que está bien o mal porque el niño no habrá aprendido a interiorizar ninguna norma moral.

Según Ramírez (2005) son adultos caracterizados por un nivel bajo de control, por "el dejar hacer". Los indulgentes manifiestan una actitud positiva hacia el comportamiento del niño, aceptan sus conductas y utilizan poco el castigo. A su vez, consultan al niño sobre decisiones, no exigen responsabilidades ni orden y permiten al niño autoorganizarse, no existiendo normas que estructuren su vida cotidiana y escolar (Biesta, 2024; Canay *et al*., 2023; Chattás, 2004; Coloma-Medina, 1993; Corkille, 1996; Sarmiento Urquizo e Idrovo Olavarría, 2023).

En general, en las escuelas, los estilos no se encuentran en estado puro y suelen coexistir varios componentes de todos los estilos, pero mostrándose alguno como predominante y principal. Por ende, todos estos estilos (democrático, autoritario y evasivo) pueden tener variantes según predominen algunas de sus características.

1.2. Creencias sobre educación en maestros y maestras

A través de las creencias sobre educación, se pueden evaluar las formas de pensar y las representaciones de la realidad, que permiten a las personas de un grupo compartir creencias acerca de lo que sucede, de lo bueno o lo malo, lo correcto o lo incorrecto y actuar en consecuencia (Ibáñez *et al*., 2022; Rodríguez Muñoz y Martín Vegas, 2024; Neira Piñeiro y Martín-Macho Harrison, 2020). Los estilos de educación obedecen a sistemas de creencias las cuales han sido legitimadas en pautas de comportamiento.

A su vez, estos procesos no pueden localizarse fuera de su escenario natural; es decir, fuera de los procesos de socialización que se desarrollan en la vida cotidiana. Estos procesos hacen referencia a la capacidad percibida de la influencia que los adultos creen tener en la socialización de los niños, y las estrategias educativas preferidas por ellos: las formas en que el adulto cree que debe actuar para con sus hijos ante determinadas situaciones escolares (Goodnow, 1996). Así, las creencias sobre educación reflejan una guía general de los docentes acerca de qué es lo importante al educar a sus alumnos (Sánchez Aragón y Díaz Loving, 2003).

Con respecto a los maestros, el grupo social al que se pertenece aporta no sólo un marco ideológico general, que en mayor o menor grado se trasmite hacia los alumnos, sino también que contiene una serie de estereotipos específicos relativos a diversas cuestiones que funcionan como auténticos *a priori* específicos y que influyen sobre la forma en que se perciben determinados fragmentos de la realidad (Palacios *et al*., 2001; Neira Piñeiro y Martín-Macho Harrison, 2020).

Un estudio realizado por el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Sevilla (España) supuso el inicio de una línea de investigación en torno a las ideas evolutivo-educativas de los padres. Esta línea de investigación se basó en estudiar dos grupos o tipos de adultos:

1. Al primer grupo lo denominaron adultos de ideas evolutivo-educativas modernas democráticas, caracterizado por estar compuesto de hombres y mujeres muy informados sobre la educación; es decir, por estar próximos a tesis interaccionistas en cuanto a la explicación del desarrollo y por percibirse altamente influyentes en la educación de los niños. Asimismo, estos adultos fomentan el razonamiento y las explicaciones como técnicas de control de la conducta infantil, valorando la independencia como meta educativa y sus ideas parecen estar poco estereotipadas en función del género del niño (Palacios *et al*., 2001).

2. El segundo grupo se refiere a los adultos de ideas tradicionales-autoritarias. En este caso, se presentaron como poco informados sobre el desarrollo y la educación infantil, próximos a argumentos innatistas para la explicación del dualismo herencia-ambiente, poco sensibles a aspectos psicológicos en las relaciones con sus niños y que se perciben con escasa influencia sobre su desarrollo. Como metas educativas suelen defender el buen comportamiento y la dependencia de los adultos, aprobando el uso de prácticas coercitivas como una estrategia válida y habitual de aprendizaje (Caldwell y Bradley, 1984; Rodríguez Muñoz y Martín Vegas, 2024; Palacios *et al*., 2001; Neira Piñeiro y Martín-Macho Harrison, 2020).

Resultados de otras investigaciones (Sánchez Aragón y Díaz Loving, 2003) parecen indicar que hay cierta relación entre las ideas evolutivo-educativas de los adultos y el estilo de interacción. De esta manera, los adultos con ideas modernas sobre la educación y el desarrollo infantil parecen crear situaciones de interacción cálidas, donde aparece un número elevado de caricias y gestos amorosos.

Además, surgen con frecuencia respuestas adaptadas a las señales y demandas de los niños durante la situación escolar. De esta manera, las ideas evolutivo-educativas guían la percepción que tienen los adultos de los alumnos y sus conductas, y parecen estar detrás de las decisiones que toman sobre las metas y los objetivos que deben ser prioritarios en el ámbito escolar (Rodríguez Muñoz y Martín Vegas, 2024; Neira Piñeiro y Martín-Macho Harrison, 2020).

Dada la importancia de analizar las creencias sobre los estilos a través de los cuales se trasmiten las pautas de educación en maestros que trabajan con niños en familias en situación de vulnerabilidad económica y social, es necesario contar con un instrumento de evaluación preciso, válido y confiable. Al hipotetizarse que las creencias sobre los estilos de educación de las madres podrían diferir con respecto a las creencias de los maestros de los niños (Tezón, 2012), se hace necesario contar con una prueba que permita comparar dichas creencias en ambos grupos. Si bien se utilizan habitualmente técnicas como las entrevistas con las madres, es importante contar con medidas objetivas para los educadores.

De esta manera, el objetivo de la siguiente investigación se centró en desarrollar un cuestionario que proporcione la evaluación de las creencias sobre educación que poseen docentes que trabajan en contextos de vulnerabilidad económica y social, para así poder comparar dichas creencias con lo que creen las familias de estos niños (Tezón, 2012). Por ende, el presente articulo tiene el fin de analizar las propiedades psicométricas arrojadas en la construcción de dicho instrumento.

2. Metodología

Para evaluar las creencias mencionadas se construyó el Cuestionario sobre Creencias de Estilos de Educación (versiones maestros y maestras), el cual posee la finalidad de evaluar las creencias sobre los estilos de educación que se deberían utilizar en niños de entre 5 y 8 años de edad, que viven y estudian en un contexto de extrema vulnerabilidad económica. El instrumento para analizar se basó en el Cuestionario sobre Creencias en educación para madres (Tezón, 2012), a fin de poder comparar resultados entre familias y escuelas de sectores de riesgo de Cartagena de Indias, Colombia. A raíz de los datos obtenidos se estudiaron las creencias de los docentes como posibles predictoras de las conductas de los niños para desenvolverse en su medio social y escolar.

2.1. Participantes

El cuestionario presentado en este trabajo fue administrado a una muestra de 258 mujeres de entre 23 a 38 años (M: 29,73; SD: 6,22) que trabajan en escuelas dentro de contextos en extrema vulnerabilidad económica y social en Ciudad de Cartagena de Indias, Colombia. Para trabajar con las mismas, se solicitó una entrevista con los directivos de las escuelas de distintas fundaciones sociales a quienes se explicaron las características de la investigación y se les dejó una nota de pedido de colaboración y una copia del proyecto de la investigación.

Se les aclaró expresamente que la colaboración era absolutamente voluntaria y anónima, con el compromiso de no proporcionar ninguna información individual. Finalmente, se explicó a los maestros que se necesitaba conocer cómo creían que deberían ser las pautas y estrategias educativas de los niños y se les indicó que si no querían contestar eran libres de no hacerlo. No se presentaron negativas.

Con el objetivo de construir los ítems del instrumento, se realizaron entrevistas a diez maestras de una escuela oficial de la Cartagena de Indias. Se les preguntó cómo creen que se trasmiten las pautas de educación hacia los niños frente a distintas situaciones. Se les solicitó que dieran ejemplos concretos de cómo puede manifestarse este fenómeno en ellos. Todas las entrevistas fueron grabadas y analizadas. Al mismo tiempo, se realizó una búsqueda bibliográfica pertinente a la dicha temática puntual y se elaboró el cuestionario preliminar, el cual fue sometido a pruebas de confiabilidad y de validez de constructo.

2.2. Procedimiento estadístico

Con base a la hipótesis de que las creencias sobre educación de los maestros influyen y predicen la competencia social de los niños, se construyó una escala de tipo de Likert que ayudase a medir el constructo en cuestión. Se trata de una escala aditiva y su método de selección y de construcción apunta a la utilización de ítems favorables con relación al objeto de estudio. Dicha escala, posee un nivel de medición ordinal y está centrada en el sujeto: el supuesto subyacente es que la variación de las respuestas será debida a diferencias individuales de los sujetos.

La construcción del instrumento se basó en los siguientes pasos:

1) Búsqueda de ítems relevantes sobre la actitud que se desea medir;

2) Administración de los mismos ítems a una muestra de sujetos que sirvieron como jueces;

3) Asignación de valores a los ítems según la dirección positiva o negativa del ítem;

4) Cálculo de los valores totales de cada sujeto;

5) Análisis de la discriminabilidad de los ítems (Auné *et al*., 2022; Ferrando *et al*., 2022; Richaud de Minzi, 2002).

A partir de la información recogida en las entrevistas y de la bibliografía seleccionada sobre el tema, se construyeron 22 enunciados que operacionalizan las distintas dimensiones de las creencias en los estilos de educación. Para la redacción de los enunciados se siguieron las recomendaciones de Matesanz Nogales (1997) en cuanto a sencillez, claridad y precisión de los ítems. Las frases se redactaron de modo aseverativo y describen un único comportamiento o experiencia a la vez.

Se construyeron 8 ítems que representan frases acordes a creencias Equilibradas-Democráticas Modernas en educación; 7 ítems en relación a creencias Autoritarias-Tradicionalistas; 7 ítems en relación con creencias Evasivas o Negligentes. Por ejemplo, un ítem que representa a educación Equilibrada-Democrática sería: “Debe preocuparse porque la madre sepa lo que aprende y por cómo rinde el niño en la escuela”; Autoritaria: “Debe controlar todas las actividades que realiza el niño”; a Evasiva-Negligente: “Permite que el niño salga al patio todo el tiempo que quiera”.

Los ítems fueron presentados a jueces expertos (2 psicólogos y 5 maestras de escuelas en contextos urbanos-marginales), los cuales expresaron su opinión de acuerdo en todos los ítems y sus respectivas dimensiones. Se clasificaron y ponderaron las alternativas de respuesta. En este caso, todos los ítems tienen una dirección positiva. Las opciones de respuesta fueron (3) Siempre; (2) A veces; (1) Nunca. Si bien se trata de adultos, se mantuvo la elección de tres y no cinco opciones en la respuesta correspondiente a las madres (Tezón, 2012), el cual va a ser comparado con los resultados del cuestionario de maestras aquí presentado, ya que éste presenta estos niveles de respuesta.

Luego, se le asignaron valores totales para cada sujeto. Esta suma resultó de la adición de los valores ordenados por cada ítem. Se clasificaron y ponderaron las alternativas de respuesta, siendo 66 la amplitud total de la dispersión de la variable. A continuación, el cuestionario fue administrado a la muestra piloto de 258 maestras. El procesamiento de los datos recolectados se llevó a cabo utilizando el *software* estadístico SPSS versión 22.0, lo que permitió analizar, de manera rigurosa y estructurada, la información obtenida a través del cuestionario.

En un primer paso, se realizaron análisis descriptivos, los cuales proporcionaron una visión general de las características de los datos. Se efectuó un análisis detallado de la distribución de frecuencias para cada reactivo del instrumento, lo que permitió identificar patrones en las respuestas de los participantes. La consistencia interna del instrumento, entendida como un método clave para evaluar su confiabilidad, fue calculada a través del coeficiente Alpha de Cronbach. Este análisis fue crucial para determinar si los ítems medían de manera coherente el constructo de interés.

Para asegurar la idoneidad del análisis factorial, se emplearon dos pruebas fundamentales: la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), que evalúa la adecuación del muestreo, y la prueba de Esfericidad de Bartlett, la cual verifica si la matriz de correlaciones difiere significativamente de una matriz de identidad. Estos procedimientos confirmaron que los datos eran apropiados para realizar un análisis factorial confirmatorio, que fue completado utilizando rotación tipo Oblimin. Este método permitió identificar las dimensiones subyacentes en la escala, facilitando una interpretación más precisa de las variables medidas (Jiménez Macías *et al*., 2023).

Luego, se procedió a calcular, bajo el Análisis Factorial de Confirmatorio (AFC) para estudiar, la validez de constructo del cuestionario respecto al ajuste con el modelo teórico. Se utilizaron los índices para probar el modelo de ajuste: Chi-cuadrado, Chicuadrado / fd, GFI, AGFI, CFI e IFI. El nivel de error fue probado por RMR y RMSEA. Los índices de ajuste con los que se trabajó son el GFI (Goodness of Fit Index) (Bollen, 1990) y AGFI: índices absolutos de mejor funcionamiento; CFI (Comparative Fit Index): uno de los índices relativos de mayor uso y mejor comportamiento oscilando entre 0 y 1, siendo el valor de ,9 el mínimo requerido para defender el modelo; RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) y SRMR (Standarized Root Mean-Square): medidas de cuantía de error del modelo, indicadores de un buen ajuste con valores inferiores a ,05 (Cudeck, 2000); NFI (Normed Fit Index): evalúa la disminución del estadístico $\chi 2$ del modelo adoptado.

3. Resultados

3.1. Análisis de los Ítems

Se analizó el poder discriminativo de los 22 ítems que componen el cuestionario. Para ello, se trabajó con el criterio de grupos de contraste para así diferenciar de forma significativa los sujetos que puntúan alto y los que puntúan bajo en la variable que se está midiendo (Cohen y Swerdlik, 2001). Se trabajó sobre el criterio de grupos contraste (Anastasi y Urbina, 1990) analizando, mediante la prueba t de Student, la diferencia entre las medias: si la media del 25% superior de las frecuencias de cada ítem poseía una diferencia significativa en comparación con la media del 25% de la frecuencia inferior. De esta manera, se calcularon las medias y variancias de los sujetos comprendidos en los cuartiles superiores e inferiores respectivamente.

Las diferencias obtenidas entre los grupos de alta y baja puntuación para cada estilo de creencia en educación o crianza fueron significativas (p = ,000), salvo en el ítem número 9 "Debe sugerirle al niño que comparta lo estudiado con su familia" y el 14: "Debe sacar al niño del aula cuando se comporta mal", los cuales fueron descartados para su posterior análisis.

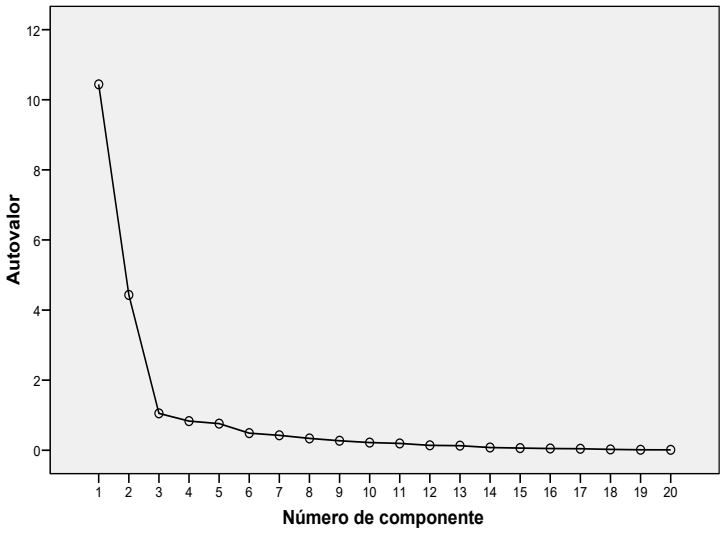
Es decir, a través de las respuestas de los maestros, puede inferirse que los ítems fueron, en su mayoría, formulados de modo adecuado. Así, y con el objetivo de realizar un cuestionario sencillo y representativo de la población, se seleccionaron los 20 ítems discriminativos: 5 para Creencias Equilibradas-Apoyo-Aceptación (EAA); 7 para Creencias Evasivas-Negligentes (ENG); 8 para Creencias Autoritarias-Control Extremo (ACE).

3.2. Validez de constructo

Primeramente se empleó el método Componentes Principales sometiéndolo a una rotación Oblimin. Para la definición de los factores se tuvieron en cuenta las variables que presentaban una carga factorial de, 30 o, 40 (Norman y Streiner, 1994). Se utilizó, como punto de corte, el método gráfico de Cattell (véase figura 1).

Figura 1.

Gráfico de sedimentación



Fuente: Elaboración propia (2024).

Los resultados muestran la existencia de 2 factores sobre creencias en estilos de educación en maestros. El índice de adecuación de la muestra de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), como requisito previo a la aplicación del análisis factorial, arrojó un coeficiente de ,79, lo cual indica que las matrices de los datos son adecuadas para la aplicación del análisis factorial. El primer factor se presenta como bipolar, también se lo denominó "Creencias Equilibradas-Apoyo-Aceptación (EAA) frente a Creencias Evasivas-Negligentes (ENG)" al incluir 2 tipos de creencias en educación. El primer tipo de creencias se ubicó en el polo positivo y el segundo en el polo negativo. El segundo factor, corresponde a creencias de orden Autoritarias-Control Extremo (ACE), tal como lo describen las tablas 1 y 2.

Tabla 1.

Análisis factorial sobre Creencias en educación (versión maestros y maestras).

ITEMS	Creencias Equilibradas-Apoyo-Aceptación frente a Evasiva Negligente	Creencias Autoritarias-Control Extremo
16- Debe enseñarle al niño a compartir sus tareas escolares con sus padres (EAA).	**,930**	,106
19-Cuando el niño tiene algún conflicto debe escucharlo y seguir la clase teniendo en cuenta las problemáticas. (EAA).	**,883**	-,346
9- Debe estimular al niño para que desarrolle sus habilidades en la escuela. (EAA).	**,879**	-,389
6- Debe preocuparse porque la madre sepa lo que aprende y por cómo rinde el niño en la escuela (EAA).	**,871**	,007
3- Se preocupa por la salud e higiene de sus alumnos. (EAA).	**,638**	-,321
11- Debe dejar que el niño demuestre su enojo y reaccione ante otro niño que lo ha molestado (ENG).	**-,939**	,184
17- Debe dejar que el niño hable si quiere interrumpir a una persona que está hablando al mismo tiempo. (ENG).	**-,909**	,220
2- Acepta que el niño falte sin motivos importantes al colegio (ENG).	**-,868**	-,155
20- Debe dejar que niño solucione solo las peleas con otros niños, sin retarlo. (ENG).	**-,867**	,200
5- Está de acuerdo con que sus alumnos se vuelvan solos del colegio (ENG).	**-,834**	-,171
4- Permite que el alumno salga al patio todo el tiempo que quiera (ENG).	**-,734**	-,385
15- Debe responder de forma rápida a las demandas del niño para poder evitar cualquier confrontación con él. (ENG).	**-,732**	-,046
7- La educación de los niños depende de lo enseñado en la escuela. (ACE).	-,004	**,899**
18- Debe gritarle muy fuerte que se calle cuando el niño no escucha a otra persona que se está expresando. (ACE).	-,090	**,873**
10- El niño debe estar todo el tiempo en el aula así puede controlar sus actividades diarias y conocerlo mejor. (ACE).	,152	**,843**
12-Debe enojarse y castigar al niño seguido para que aprenda a comportarse en la escuela. (ACE).	,159	**,806**
13-Debe enseñarle al niño a que sólo escuche las opiniones de sus maestras sobre qué es lo correcto hacer y no la de los demás. (ACE).	,152	**,784**
8- Debe imponerse como maestra y sostener sus puntos de vista sin sensibilidad frente a los sentimientos del niño. (ACE).	-,102	**,757**
1- Debe controlar todas las actividades que realiza el niño. (ACE).	,317	**,748**
14-Debe gritarle al niño cuando no rinde y se comporta mal. (ACE).	,413	**,602**
Porcentaje de varianza. Total. 73,3%	**48,6%**	**24,7%**

Fuente: Elaboración propia (2024).

De la misma manera, la tabla 2 confirma la correlación de los componentes principales, determinando en la existencia de dos factores.

Tabla 2.

Matriz de correlaciones de componentes

Componente	1	2
1	1,000	,230
2	,230	1,000

Fuente: Elaboración propia (2024).

Una vez calculado el análisis factorial exploratorio (AFE), se procedió al análisis de la estructura interna del instrumento mediante un análisis factorial confirmatorio (AFC). Como puede observarse en la Tabla 3, el modelo de 3 factores no presentó un ajuste adecuado, mientras que el modelo de dos factores, por su parte, presentó niveles de ajuste adecuados. Esto mismo se evidencia en la siguiente tabla:

Tabla 1.

Índices de ajuste de los modelos evaluados

Modelo	x2/gl	RMSEA (95% IC)	SRMR	CFI	TLI
Tres factores	232/132	,08 (.06 -.10)	,11	,67	,61
Dos factores	48,80/43	,04 (,00 - ,08)	,08	,98	,98

Fuente: Elaboración propia (2024).

3.3. Confiabilidad

Con el objetivo de analizar la consistencia interna, se calculó el coeficiente Alpha de Cronbach, obteniéndose índices de fiabilidad, para el primer factor, de ,85 para la dimensión Creencia Equilibradas-Apoyo-Aceptación (EAA) y ,83 para su dimensión Evasiva-Negligente (ENG). Para el segundo factor, Creencia Autoritarias-Control Extremo (ACE), fue de ,91. De esta manera, el cuestionario muestra niveles de fiabilidad aceptables teniendo en cuenta el número de ítems.

4. Discusión

En este trabajo se presentó un cuestionario sobre creencias en los estilos de educación en maestros que trabajan con niños en situación de vulnerabilidad económica y social.

Se redactaron, en principio, 22 ítems que se analizaron según como fue explicado en la metodología, hasta reducirlos, de forma más sencilla en cuanto su administración, a una escala de 20 ítems. Es decir, a través de las respuestas a los ítems al Cuestionario sobre Creencias en los Estilos de Educación puede inferirse que los ítems fueron formulados, en su mayoría, de modo adecuado. Es decir, la mayor parte de los ítems incluidos en el Cuestionario (con excepción del ítem 8 y 11) demostraron su capacidad discriminativa en relación con los estilos de crianza (Auné *et al*., 2022; Ferrando *et al*., 2022; Richaud de Minzi, 2007).

En lo referente a la validez y confiabilidad del instrumento para ser utilizado como medio de evaluación psicológica en el ámbito social-educativo, se observa que se obtuvieron valores aceptables del coeficiente Alpha de Cronbach en el análisis de los resultados para cada una de las creencias sobre educación. En cuanto a la estructura factorial, tanto desde lo exploratorio como desde lo confirmatorio, se obtuvieron 2 factores, quedando establecidas dimensiones que presentan sentido teórico psicológico, lo cual confiere al cuestionario validez constructiva (Cronbach y Meehl, 1955). Esto coincide con la tesis que refiere que en contextos de vulnerabilidad socio-económica se suele confundir la crianza de tipo equilibrada respecto a la evasiva. De hecho, el análisis factorial confirma y se ajusta ese modelo teórico (Tezón, 2012).

Por su parte, el factor denominado "Creencias Equilibras de Apoyo y Aceptación vs. Evasivas Negligentes" demuestra diferencias con respecto a técnicas que evalúan sólo prácticas de educación en donde se distinguen ambas dimensiones como 2 factores distintos, pero no necesariamente opuestos. Así, se podría inferir, que, en este tipo de contexto, los maestros consideran como extremadamente opuestas aquellas creencias sobre la contención por el abandono del niño. Sin embargo, también el análisis de los factores muestra claramente los 2 estilos de creencias sobre educación encontrados en estudios previos sobre el tema: Equilibradas con base en ideas Modernas en un factor, Autoritarias basadas en ideas Tradicionalistas en el otro factor del cuestionario (Biesta, 2024; Canay *et al*., 2023; Rodríguez Muñoz y Martín Vegas, 2024; Neira Piñeiro y Martín-Macho Harrison, 2020).

Asimismo, el cuestionario aquí presentado podrá ser utilizado para estudiar la hipótesis sobre la diferencia en las creencias sobre estilos de educación entre madres y maestras y su relación con la competencia social que posee el niño en el ámbito escolar (Tezón, 2012). Se encontró que los ítems o conductas observables que constituyen el cuestionario son buenos indicadores sobre las creencias de maestras de niños que asisten a escuelas y viven en contextos de vulnerabilidad económica.

5. Conclusiones

El presente estudio pudo demostrar un avance respecto a la medición de creencias en educación de maestros y maestras en contextos vulnerables de Cartagena de Indias, Colombia. Se observa que las creencias evolutivas forman un factor opuesto a las conductas evasivas; esto quiere decir que se establece una brecha clave en el quehacer de los maestros en una u otra dirección. El factor que implica lo autoritario se vio muy concentrado dentro de la validez de constructo, teniendo en cuenta que logra discriminarse respecto a los otros 2 factores.

Este estudio contribuye a poder evaluar estilos de maestros con el fin de ver su incidencia en 2 puntos clave:

1. En cómo esto incide en la conducta social de los estudiantes bajo contexto de vulnerabilidad y

2. En dar pautas de cómo generar acercamiento con los estilos educativos de las familias de los niños y niñas que asisten a esas escuelas.

De esta, manera, dicha reflexión traza una línea futura de investigación que pretende comparar alejamiento o cercanía en creencias en educación entre padres y madres respecto a los docentes de escuela, con el fin de pensar estrategias de interacción social tan necesarias en los contextos de extrema vulnerabilidad económica y social en Latinoamérica y el Caribe.

En síntesis, la relevancia en la construcción del cuestionario creado reside en la posibilidad de una evaluación que apunte a detectar y comprender problemas individuales, sociales y ambientales del niño en la escuela. A su vez, permitirá identificar en qué creencias educativas difieren las madres y maestras de estos niños en situación de vulnerabilidad económica y social. Este conocimiento dará la oportunidad de tratar dichas antinomias con el objetivo de lograr una mejor inclusión social y educativa de los niños en el ámbito escolar.

6. Referencias

Anastasi, A. y Urbina, S. (1990). *Test psicológicos*. Prentice Hall.

Auné, S., Lara, S. D. y Attorresi, H. (2022). Análisis psicométrico de una escala de agotamiento emocional académico con la teoría de la respuesta al ítem. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, *14*(3), 41-51. https://doi.org/10.32348/1852.4206.v14.n3.29548

Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. In J. Brooks-Gunn, R. Lerner y A. C. Petersen (Eds.) *The encyclopedia of adolescence.* Garland.

Biesta, G. (2024). Desinstrumentalizando la educación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, *36*(1), 1-12. https://doi.org/10.14201/teri.31487

Bollen, K. A. (1990). Overall fit in covariance structure models: Two types of sample size effects. *Psychological bulletin*, *107*(2), 256. https://doi.org/10.1037/0033-2909.107.2.256

Caldwell, B. M. y Bradley, R. A. (1984). *Home observation for measurement of the environment*. Little Rock.

Canay, J. K. Z., Castro, K. B., González, M. F. y Escobar, P. A. (2023). Revisión teórica del estilo de crianza democrático. *Carta de Psicología*, *57*(13), 1-74. https://bit.ly/41GVtJn

Cerrillo, R., López-Bueno, H. e Hidalgo, N. (2023). Prácticas de Liderazgo Democrático para la Justicia Social. Un Estudio Cualitativo desde la Perspectiva de la Comunidad Educativa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, *12*(1), 141-160. https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.1.008

Cohen, R. J. y Swerdlik, M. E. (2001). *Pruebas y Evaluación psicológicas*. McGraw-Hill.

Coloma Medina, J. (1993). Estilos educativos paternos En J. M. Quintana (Ed.), *Pedagogía Familiar.* Narcea.

Corkille, B. (1996). *El niño feliz*. Gedisa.

Cronbach, L. J. y Meehl, P. E. (1955). Construct validity in psychological tests. *Psychological Bulletin, 52*, 281-302. https://doi.org/10.1037/h0040957

Cudeck, R. (2000). Exploratory factor analysis. *Handbook of Applied Multivariate Statistics and Mathematical Modeling*, 265. https://doi.org/10.1016/B978-012691360-6/50011-2

Chattás, A. (2004). Estilos de crianza. Sociedad Argentina de Pediatría. *PRONAP*, 2, 12-66. https://bit.ly/4fqAy0o

Ferrando, P. J., Lorenzo-Seva, U., Hernández-Dorado, A. y Muñiz, J. (2022). Decálogo para el Análisis Factorial de los Ítems de una prueba. *Psicothema*, *34*(1), 7-17. https://doi.org/10.7334/psicothema2021.456

Goodnow, J. J. (1996). From household practices to parents' ideas about work and interpersonal relationships. En S. Harkness y C. M. Super (Eds.), *Parents' cultural belief systems: Their origins, expressions and consequences*. (pp. 67-76), Guildford.

Ibáñez, E. T., Azagra, M. J. y Landero, R. M. (2022). Creencias y actitudes de docentes chilenos y españoles al enseñar escritura en la pandemia: un estudio contrastivo. *Educação e Pesquisa*, 48, e257816. https://bit.ly/4gr1Yo3

Jiménez Macías, I. U., Vázquez-González, G. C., Juárez-Hernández, L. G. y Bracamontes-Ceballos, E. (2023). Identificación de habilidades Socioemocionales y salud mental en profesores de Educación Superior: Validez de constructo. *Revista San Gregorio*, *1*(53), 144-166. https://doi.org/10.36097/rsan.v0i53.2141

Lamprea Ossa, S. M. y Aravena Domich, M. A. (2023). Pautas de crianza y su relación con la convivencia escolar. *Ciencia Latina, Revista Científica Multidisciplinar*, *7*(2). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5520

Matesanz Nogales, A. (1997). *Evaluación estructurada de la personalidad*. Pirámide.

Moreno, M. C. (1991). *Las ideas evolutivo-educativas. Un estudio longitudinal y transgeneracional.* (Tesis Doctoral). Universidad de Sevilla, España.

Neira Piñeiro, M. R. y Martín-Macho Harrison, A. (2020). Los futuros maestros de infantil ante la educación literaria: Análisis de sus creencias sobre la literatura infantil como recurso para el aula. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, *24*(2), 224-250. https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.14076

Ordóñez Luna, G. y Chávez Soto, B. I. (2024). Relación entre pautas de crianza con el autoconcepto académico y la motivación escolar en estudiantes de primaria. *Actualidades Investigativas en Educación*, *24*(2), 97-122. http://dx.doi.org/10.15517/aie.v24i2.57386

Palacios, J., Hidalgo, M. V. y Moreno, M. C. (2001). Los hijos en las cabezas de sus padres: ideas, expectativas y actitudes. *Aula de infantil*, *1*(3), 37-40. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=621309

Ramírez, M. A. (2005). Padres y desarrollo de los hijos: Pautas de crianza. *Estudios Pedagógicos, 31*, 167-177. https://doi.org/10.4067/S0718-07052005000200011

Riba, J. M. (2023). Algunas ideas sobre educación pública en Cataluña a principios del siglo XIX. *Revista Española de Pedagogía*, *10*(38), 3. https://reunir.unir.net/handle/123456789/9180

Richaud de Minzi, M. C. (2002). Cuestionario acerca de la percepción que tienen los Niños de las Relaciones con sus Padres y Madres. Versión para 4 a 6 años. *Revista Interamericana de Psicología, 36*(1 y 2), 149-165. https://doi.org/10.30849/rip/ijp.v36i1%20&%202.411

Richaud de Minzi, M. C. (2007). La percepción de estilos de relación con su padre y madre en niños y niñas de 8 a 12 años. *Revista Interamenricana de Psicologia*, *23*(1), 63-81. https://www.redalyc.org/pdf/4596/459645446005.pdf

Rodríguez-Castro, F. X. (2024). El acompañamiento pedagógico como estrategia de supervisión y apoyo docente para el sistema educativo de Puerto Rico. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, *54*(3), 95-123. https://doi.org/10.48102/rlee.2024.54.3.657

Rodríguez Muñoz, F. J. y Martín Vegas, R. A. (2024). Creencias epistemológicas de futuros maestros sobre la enseñanza de la gramática orientada al desarrollo de competencias. *Revista complutense de educación*, *35*(2), 307-316. https://dx.doi.org/10.5209/rced.83170

Sánchez Aragón, R. y Díaz Loving, R. (2003). Patrones y estilos de comunicación de la pareja: Diseño de un cuestionario. *Anales de Psicología*, *19*(2), 257-277. https://revistas.um.es/analesps/article/view/27741

Sarmiento Urquizo, E. L. e Idrovo Olavarría, J. O. (2023). Importancia del uso de estrategias didácticas en estudiantes con necesidades educativas especiales en educación inicial. *CIENCIAMATRIA*, *9*(1), 473-483. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9297287

Tezón, M, I. (2012). *Creencias en educación de madres y maestras de niños en situación de vulnerabilidad económica y social.* (Tesis de doctorado) Universidad nacional de San Luis: San Luis, Argentina.

AUTORA:

Mariana Inés Tezón
Universidad de Cartagena, Colombia / Corporación Universitaria Iberoamericana, Colombia.

Doctora en psicología (Universidad Nacional de San Luis, Argentina), Magister en Cooperación Internacional para el Desarrollo (ELACID, Colombia-Italia), Especialista en Pedagogía de las Diferencias (FLASCO, Argentina), Licenciada en Psicología (Universidad de Buenos Aires, Argentina). Docente de la Corporación Universitaria Iberoamericana. Docente de planta de la Universidad de Cartagena, Colombia. Investigadora y par evaluadora de Minciencias (Colombia) con énfasis en ciencias sociales, humanas, políticas y educativas en Latinoamérica y el Caribe.

mariana.tezon@docente.ibero.edu.co / mtezonb@unicartagena.edu.co

Índice H: 5
Orcid ID: https://orcid.org/0000-0001-9509-5353
Scopus ID: https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57210745460
Google Scholar: https://scholar.google.com/citations?user=pOszv6EAAAAJ&hl=es
ResearchGate: https://www.researchgate.net/profile/Mariana-Tezon
Academia.edu: https://independent.academia.edu/MTezon