

Modelos mentales aplicados en la evaluación de aprendizajes por docentes de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Cuenca

María Eugenia Maldonado

Centro de Posgrados, Facultad de Filosofía, Universidad de Cuenca, Ecuador.

Autor para correspondencia: maria.maldonado@ucuenca.edu.ec

Fecha de recepción: 30 de agosto de 2015 - Fecha de aceptación: 25 de octubre de 2015

RESUMEN

La investigación pretendió demostrar la relación entre los modelos mentales de los profesores de carreras de formación docente y la evaluación de los aprendizajes a los estudiantes universitarios. El estudio se ubica en la Psicología Cognitiva, en el área del pensamiento docente, de manera particular en los modelos mentales, constituidos por creencias y concepciones que determinan las acciones de los profesores mayormente en base a su experiencia formativa, a sus subjetividades y menos en base a teorías científicas sobre evaluación. Los objetivos se dirigieron a establecer los enfoques pedagógicos sobre evaluación presentes en los modelos mentales de los profesores e identificarlos en relación con los componentes de la evaluación: objeto, función, instrumentos, momentos, agentes y destrezas mentales exigidas en la evaluación. El cumplimiento de los objetivos requirió de un tratamiento metodológico mixto. Para el primero se aplicó un diseño cuantitativo y para el segundo, uno cualitativo enfocado en las experiencias subjetivas de los docentes sobre sus prácticas de evaluación de los aprendizajes. Los resultados encontrados confirman la presencia de modelos mentales híbridos, es decir, formas de pensar respecto de la evaluación en base a mezclas y combinaciones entre elementos de origen y naturaleza teórica distinta, que afectan sustancialmente la práctica evaluatoria. Dichos híbridos mentales se constituyen de creencias y concepciones tradicionales y conductistas y menos desde una visión constructivista de la evaluación.

Palabras clave: Modelo mental, creencias, concepciones, evaluación de aprendizajes, profesores universitarios.

ABSTRACT

This study demonstrates the relationship between mental models of teacher educators and learning assessment of college students. Theoretically, the study is based on Cognitive Psychology, more on teacher thinking, and the study in particular considers the mental models. These models are composed of beliefs and conceptions that determine the actions of professors mostly based on their training experience, their subjectivities and less based on scientific theories regarding the assessment. The objectives were to establish the pedagogical approaches about academic assessment existing on teachers' mental models on the one hand, and to identify them in relation to the assessment components: purpose, function, tools, time, agents and mental skills required, on the other hand. The methodology consisted of a mixed approach. For the first objective a quantitative design was used and a qualitative design for the second one, which was focused on the subjective experiences of professors about their practices of learning assessment. The findings confirm the presence of hybrids mental models. That is, ways of thinking about evaluation based on mixtures and combinations of elements of different theoretical origin and nature, which substantially affect the evaluation. Such mental hybrids are mostly traditional and behavioral and less focused on a critical view of the evaluation.

Keywords: Mental models, beliefs, conceptions, learning assessment, university professors.

1. INTRODUCCIÓN

En el campo de la educación, se entiende a los modelos mentales como conjuntos de concepciones, creencias, saberes y sentidos comunes acerca del aprendizaje y la enseñanza, que influyen en el modo de comprender y actuar en el ámbito de desempeño de los docentes. Constituyen una red ideológica de teorías y creencias, la mayoría de las veces implícitas, que determinan el modo como el profesional docente da sentido a su mundo en general y a su práctica profesional en particular (Korthagen y Korthagen *et al.*, citado por Pérez Gómez, 2012). Por la importancia que adquieren los estudios sobre el conocimiento implícito, en el ámbito de las investigaciones educativas actuales, se incluye el tratamiento de los modelos mentales, desde la óptica del “pensamiento del profesor” *-teacher thinking-* representado por un cúmulo de investigaciones provenientes de la pedagogía, la psicología, la etnografía (Ruffinelli *et al.*, 2012). Esta línea investigativa considera que existe un conocimiento propio de los docentes, referido a saberes, convicciones, creencias, actitudes, reflexiones y expectativas, que se adquieren y utilizan en forma activa en la práctica profesional (Calderhead y Wanlin, citados por Ruffinelli *et al.*, 2012).

Las concepciones del profesor “consisten en la estructura que cada docente da a sus conocimientos para posteriormente enseñarlos o transmitirlos a sus estudiantes” (García-Azcarate, citado por Tavarez & Buduén, 2012). Se relacionan con las ideas y valoraciones que tienen los docentes sobre la naturaleza del conocimiento que enseñan (Ruffinelli *et al.*, 2012) y con la manera como se aprende un conocimiento científico: naturaleza, estatus, relación con otros conocimientos, modo de producción, cambio, etc. (Porlán Ariza *et al.*, 1998). Es decir, con una epistemología implícita o personal que surge a partir de las propias experiencias -generalmente formativas- y del contexto cultural en el que se desarrolla el individuo, incidiendo en las prácticas docentes y pedagógicas (Gorodokín, 2005; García *et al.*, 2011). Las creencias, por su parte son preconceptos o premisas que las personas poseen acerca de lo que consideran verdadero. A diferencia del conocimiento proposicional, las creencias no requieren una condición de verdad contrastada (Marcelo & Vaillant, 2011).

Pajares¹ (1992) uno de los investigadores más fecundos en el tema de las creencias, considera que estas se forman en edad temprana y tienden a perpetuarse, superando contradicciones causadas por la razón, el tiempo, la escuela o la experiencia; por tanto, cuanto más antigua sea una creencia, más difícil es cambiarla; tienden a mantenerse, pese a basarse en un conocimiento incompleto o incorrecto; conocimiento y creencias están interrelacionados, pero el carácter afectivo, evaluativo y episódico de las creencias se convierte en un filtro a través del cual todo nuevo fenómeno se interpreta; debido a su naturaleza y origen, algunas creencias son más indiscutibles que otras.

Tanto las concepciones como las creencias, componentes de los modelos mentales, se forman en el proceso de socialización de los estudiantes, en su paso por las instituciones educativas, situación que hace que interioricen saberes, reglas, pautas de acción que sus profesores llevaron a cabo con ellos. De allí, que los estudiantes de docencia cuando inician su formación profesional tienen ideas e imágenes más o menos consolidadas sobre lo que hacen los maestros, de tal manera que cuando ingresan en la educación superior tienen dificultad en cambiar las concepciones y creencias que configuran su modelo mental sobre la educación² (López Fuentes, 2001; Feixas, 2010; Marcelo & Vaillant, 2011; Pérez Gómez, 2012).

El criterio que justifica el estudio de los modelos mentales de los profesores, se fundamenta en el hecho de que es en la profesión docente, donde estos tienen mayor ocurrencia porque se establecen en base a creencias y concepciones adquiridas en los niveles inferiores de educación y durante el período de formación en educación superior (Rodríguez López, 1999; Blanco & Barrantes, 2003; Gómez, 2008; Prieto, 2008; Tavarez & Buduén, 2012). En consecuencia, la influencia de los modelos mentales en la práctica educativa es determinante pues funciona como un marco de referencia para los

¹ La mayor parte de los estudios e investigaciones sobre creencias, las caracterizan en referencia a los principios elaborados por Pajares.

² Ver conclusiones similares en la investigación *La relación teoría-práctica en la formación docente para la innovación de la Educación General Básica*. Universidad de Cuenca (2012).

docentes, el que les permite comprender e interpretar sus experiencias y orientar sus acciones (Flores *et al.*, 1997; Minakata, 2000; Perrenoud, 2001; Fortoul, 2008; Pérez Gómez, 2012).

La indagación de los modelos mentales de los profesores universitarios es un tema reciente en la investigación educativa. Se reportan trabajos de este tipo en los últimos veinte años, en los que figuran nombres como Pajares (1992), Porlán Ariza *et al.* (1998), Ponte (1999), Llinares (1991), Blanco & Barrantes (2003), Gutiérrez (2005), Dodera *et al.* (2008). El énfasis de estos estudios está en establecer las relaciones entre el conocimiento del profesor, su construcción y transmisión en el contexto escolar. Complementariamente, otras investigaciones se centran en las ideas de los profesores acerca del conocimiento científico (naturaleza, estatus, relación con otros conocimientos, modo de producción, cambio, etc.) y las creencias pedagógicas que incluyen un amplio repertorio de aspectos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje (Porlán Ariza *et al.*, 1998). En la misma línea, las interpretaciones de lo que es un modelo mental varían en distintos estudios. Es así que son concebidas como preconcepciones y teorías “ingenuas” de los estudiantes en distintas áreas del conocimiento (Pozo, 1999; Blanco & Barrantes, 2003; Amador Rodríguez *et al.*, 2008) y también de los maestros (Alliaud, 2007; Fortoul, 2008). Así mismo, se concibe como “criterios de verdad” de los docentes para validar acciones educativas (Gutiérrez, 2005; Fortoul, 2008; Ontoria Peña *et al.*, 2008), entre ellos, la evaluación de los aprendizajes.

Se encuentran estudios sobre la relación entre la enseñanza y las modalidades de la evaluación de los aprendizajes que los docentes eligen (Camilloni *et al.*, 2007; Moreno Olivos, 2009; Ruffinelli *et al.*, 2012). Las investigaciones reflejan que el resultado de la aplicación de prácticas inadecuadas e ideas erróneas sobre evaluación de aprendizajes, recae negativamente en los estudiantes (Gimeno Sacristán & Pérez Gómez, 1998; Santos Guerra, 1999; Álvarez Méndez, 2001; Pérez Rivera, 2007; Prieto & Contreras, 2008; Moreno Olivos, 2009).

Pese a la corta trayectoria de esta línea investigativa, la producción de estudios sobre modelos mentales del profesor universitario y aspectos puntuales sobre su práctica educativa, es abundante en lo que va de este siglo. Se reportan resultados de investigaciones sobre modelos mentales de los profesores y su incidencia en la evaluación de los aprendizajes a los estudiantes en universidades iberoamericanas (López Fuentes, 2001; Olmos Migueláñez, 2008; Pérez Rivera, 2007; Rueda Beltrán & Torquemada González, 2008). Sin embargo, pese a este interés investigativo, no se encuentran estudios en este campo en el Ecuador. La relevancia de los estudios sobre modelos mentales se entiende desde la psicología cognitiva por el reconocimiento de las subjetividades del profesor como actor escolar. En este contexto, surge el interés por comprender el pensamiento del educador como un conocimiento propio que se adquiere y se utiliza de forma activa en su formación y práctica profesional (Bourdieu y Korthagen, citados por Pérez Gómez, 2012). Consecuentemente, las prácticas sobre la evaluación pueden funcionalizarse en base a los modelos mentales de los profesores, incidiendo en su concepción funcional, al concebirla como sinónimo de medición de la capacidad y del aprovechamiento de los alumnos centrado en la reproducción del conocimiento; entenderla como un requisito institucional o como ocurre frecuentemente, como un espacio de poder y control (Gimeno Sacristán & Pérez Gómez, 1998; Santos Guerra, 1999; Álvarez Méndez, 2001; Pérez Rivera, 2007; Prieto, 2008; Moreno Olivos, 2009).

En razón de la importancia que en la práctica educativa tiene la evaluación de los aprendizajes, resulta significativo comprender cómo operan los modelos mentales de los profesores en la Facultad de Filosofía -formadores de docentes- con respecto a los criterios de evaluación de los aprendizajes para detectar congruencia con los enfoques: tradicional, conductista-positivista y constructivista, presentes en sus prácticas. Los objetivos específicos pretenden establecer los enfoques pedagógicos sobre evaluación presentes en los modelos mentales de los profesores e identificarlos en relación con los componentes de la evaluación: objeto, funciones, instrumentos, momentos y destrezas exigidas en la evaluación y explorar las formas de operar de los modelos mentales en torno a las prácticas evaluativas de los profesores.

2. MÉTODO

La investigación tuvo un enfoque mixto; se utilizó un diseño exploratorio secuencial de tipo cuantitativo. Se recolectó información en amplitud sobre las prácticas de evaluación usadas por los profesores para encontrar congruencia con los paradigmas tradicional, conductista y crítico-constructivista en torno a los siguientes aspectos: objeto, función, instrumentos y momentos de la evaluación. Con tal propósito se aplicó un cuestionario estructurado³.

Las respuestas fueron procesadas en el paquete estadístico SPSS-Versión 18. Se planteó un análisis descriptivo general de las variables implicadas en el estudio, agrupando los resultados por bloques de contenidos: características del profesorado y planteamiento de la evaluación. Para el enfoque cualitativo se trabajó con un diseño de tipo fenomenológico enfocado en las experiencias individuales subjetivas de los docentes sobre sus prácticas evaluatorias y modelos mentales. Se utilizó la entrevista en profundidad para el análisis de discurso y sus significados, con lo que fue posible describir, comprender e interpretar la concepción y prácticas de la evaluación de los aprendizajes por parte de los docentes investigados.

El contenido de la entrevista consideró dos bloques temáticos: a) objetivo y función de la evaluación y, b) instrumentos, momentos, agentes de la evaluación y destrezas mentales exigidas en el proceso evaluatorio. Sobre todos ellos se pedía a los docentes su explicación.

Población y muestra

El total de docentes que trabajaban en la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación (2013) fue de 118. De acuerdo con los objetivos del estudio y con el fin de identificar el universo y muestra definitiva, se excluyeron del estudio a 38 docentes. De este modo, se obtuvo como universo real 80 profesores, debido a que 3 se autoexcluyeron antes de la aplicación del cuestionario.

Muestra:

$$n = \frac{N \cdot Z^2 \cdot p \cdot (1 - p)}{e^2 \cdot (N - 1) + Z^2 \cdot p \cdot (1 - p)}$$

N	=	80 profesores
Z ²	=	95%
P	=	50%
E	=	+7% (margen recomendado entre 2 - 7%)
m	=	57 profesores

Para las entrevistas en profundidad, los participantes se seleccionaron por aspectos definidos en la muestra criterial: formación profesional en docencia, que representen a cada una de las carreras de formación docente, así como las categorías de profesores (titulares y ocasionales), además de rangos de edad, género y años de docencia en la universidad. Como resultado, se obtuvo un grupo de siete docentes.

3. RESULTADOS

Se presenta dos tipos de análisis: cuantitativo de los datos de la encuesta y cualitativo mediante el análisis del contenido de las entrevistas.

³ El cuestionario estructurado fue tomado, con autorización de Olmos Migueláñez (2008), en los aspectos pertinentes al estudio, de la encuesta "Opinión del profesorado sobre el uso de las tecnologías en evaluación de aprendizajes de alumnos universitarios" aplicada por Olmos Migueláñez en su tesis doctoral "Evaluación Formativa y sumativa de estudiantes universitarios".

Tabla 1. Distribución de los docentes de acuerdo al género, edad, experiencia, categoría profesional y tipos de asignatura (N=57).

Variable		n	%
Género	Hombres	30	52.6
	Mujeres	27	47.4
Edad (años)	Hasta 30	7	12.3
	Entre 31 y 40	13	22.8
	Entre 41 y 50	16	28.1
	Entre 51 y 60	18	31.6
	Más de 60	3	5.3
Años docencia	Menos de 1 año	8	14.0
	Entre 2 a 4 años	17	29.8
	Entre 5 a 10 años	7	12.3
	Entre 11 a 20 años	10	17.5
	Más de 20 años	15	26.3
Categoría profesional	Ocasional	23	40.4
	Titular	34	59.6
Tipo de asignatura	Básica	11	19.3
	Profesional	33	57.9
	Humanística	7	12.3
	Optativa	1	1.8
	No contesta	5	8.8

Fuente: Cuestionario aplicado a profesores.

Con respecto al género, porcentualmente se aprecia una distribución equitativa por esta condición, en tanto que por la edad el mayor porcentaje sitúa a los profesores entre 51 y 60 años, seguido de docentes entre 41 y 50 años. El porcentaje agregado de estas dos franjas de edad es 59.7%, es decir, más de la mitad de los profesores tienen entre 41 y 60 años, lo que implica una importante trayectoria formativa y profesional acumulada. Los docentes que se ubican entre 31 y 40 años, representan un intervalo de edad también importante y son casi el doble de los que tienen hasta 30 años. Los resultados sobre años de docencia universitaria reflejan datos polarizados: 29.8% de profesores tienen entre 2 y 4 años de experiencia, en tanto que 26% de docentes acreditan más de 20 años en docencia universitaria. El promedio de años de trabajo en educación superior es de 11.4, tiempo que avala competencia en las destrezas básicas de enseñanza e implica que el profesor “posee destrezas de gestión de clase bien desarrolladas, destrezas en el uso de distintos modelos de enseñanza y de evaluación formativa de los estudiantes” (Leithwood, citado por Marcelo & Vaillant, 2011). Pero asimismo, este período de actividad docente, permite un afianzamiento de opiniones, creencias y concepciones sobre enseñanza y evaluación de los profesores⁴.

El recuerdo de una profesora de la facultad sobre sus experiencias en docencia secundaria, refleja lo señalado:

La forma en que me evaluaron a mí era únicamente memorística, muchas de las cosas ni siquiera recuerdo ahora, ni sé para que me hicieron aprender con tantas horas de memorización. Ahora creo en la evaluación formativa y no punitiva, entonces prácticamente ahora no lo hago, pero sí puedo decir que lo hice y repliqué los mismos

⁴ Pajares considera que “las creencias se forman en edad temprana y tienden a perpetuarse, superando contradicciones causadas por la razón, el tiempo, la escuela o la experiencia” (citado en Marcelo & Vaillant, 2011).

modelos con los me evaluaron a mí, los repliqué en los inicios de mi práctica docente (A14).

El mayor porcentaje -cerca del 60%- de profesores son titulares y en una proporción menor, pero también significativa (40%) se encuentra la categoría ocasional.⁵ Al caracterizar este aspecto se encuentra que el profesorado está compuesto por sujetos con experiencia docente dada su condición, pero también con profesores que comienzan su práctica docente universitaria, situación que debe considerarse, pues de acuerdo a estudios (Marcelo, Manjón, García del Dujo y Vonk, citados por Marcelo & Vaillant, 2011) un aspecto que caracteriza a las instituciones de docencia sobre todo universitaria, es su falta de preocupación acerca de la forma como los docentes se insertan en la enseñanza, pasando de su condición de estudiantes a profesores, cargados de modelos mentales formados con creencias que actúan como “filtros mediante los cuales dan sentido a los conocimientos y experiencias que van encontrando” (Feiman-Nemser, citados por Marcelo & Vaillant, 2011). Resulta interesante advertir en las respuestas de los docentes entrevistados (ocasionales y titulares) percepciones sobre su escasa formación en el área de la evaluación, la débil reflexión sobre sus prácticas evaluativas y la creencia en la suficiencia de la experiencia lograda con los años para ser un experto evaluador.

Los siguientes fragmentos del discurso de los docentes así lo confirman:

Si tenemos varias deficiencias en cuanto a la formación en pedagogía... Entonces, yo creo que hemos ido aprendiendo en la práctica, un poco autoformándonos y también claro, aportando desde nuestras propias, no creo que podría llamar certezas, más bien intuiciones (E7).

Al tema de la evaluación no se le da tanta importancia y tanto peso (A7).

En realidad si un profesor no está bien formado copia modelos (de evaluación) que los compañeros comentan. (A7).

Con estas afirmaciones se confirma que el proceso de la evaluación en el mundo universitario está afectado por la creencia que da por sentado que cualquier persona, por el hecho de ser profesor, está capacitada para evaluar el aprendizaje de los alumnos (Moreno Olivos, 2009).

Respecto al tipo de asignaturas, el grupo de docentes investigado tiene a su cargo asignaturas básicas (19%) y en mayor porcentaje, profesionales (57%); es decir la actividad docente se cumple con elementos vertebradores de formación⁶, espacio propicio para la evidencia de los modelos mentales en general y de la evaluación en particular. Dado el carácter disciplinar de la formación universitaria, los profesores generalmente se ubican como conocedores expertos o especialistas de las asignaturas que tienen a su cargo. Como habitualmente ocurre, son “sus asignaturas”. Consecuentemente sobre éstas, se desarrollan concepciones o marcos organizativos, con aspectos implícitos que provienen de los propios profesores, quienes aplican criterios e implementan prácticas docentes respecto de su enseñanza y evaluación, valorando de una u otra manera sus fines, sentido y trascendencia y determinando, en gran medida, la naturaleza de sus prácticas de enseñanza y evaluativas e incidiendo de manera crítica en los resultados de los procesos formativos (Prieto & Contreras, 2008)⁷.

⁵ Esta condición se debe básicamente a la elevada frecuencia de jubilaciones de profesores -a los 60 años de manera voluntaria y a los 70 de forma obligada- situación que requiere cubrir inmediatamente los puestos de trabajo con profesores ocasionales.

⁶ Este resultado probablemente se debe a la estructura de las mallas curriculares, que desde el año 2009 se rigen por las disposiciones constantes en el Reglamento del Sistema de Créditos de la Universidad de Cuenca. Tipo de asignaturas: Humanísticas (6-12%), Básicas (30-40%), Profesionales (45-55%), Optativas (6-10%), Libre elección (2-3%).

⁷ La literatura de investigación consagrada al tema “aprender a enseñar” ha identificado algunas categorías de experiencias que influyen en las creencias y los conocimientos que los profesores desarrollan [...] entre ellas la experiencia escolar y de aula que incluye todas aquellas rutinas que se asimilan en condición de estudiante y contribuyen a formar una idea acerca de qué es enseñar y cuál es el trabajo del profesor (Marcelo & Vaillant, 2011).

El análisis subjetivo y retrospectivo de los profesores da cuenta de la importancia de la observación de sus modelos en la interiorización de ciertas prácticas cuando fueron estudiantes.

[...] al comienzo, en realidad uno reproduce las mismas prácticas de cómo fue evaluado cuando fue estudiante, eso lo haces cuando entras como profesor. Sí, al inicio de mi práctica docente, sí, pero conforme he ido capacitándome, formándome, las prácticas de evaluación son completamente diferentes (A14).

A partir del reconocimiento de la ausencia de conocimientos sobre evaluación, los profesores sugieren algunas soluciones que no están fundamentadas en la reflexión sobre sus prácticas, sino en procesos más bien externos, como la capacitación institucional.

Pero yo sí creo que sería bueno una capacitación masiva del profesorado en donde ellos entiendan la coherencia que debe existir entre el modelo educativo propiamente dicho y todos los elementos del modelo educativo, no solamente la parte de la metodología de enseñanza dentro de una clase, que sería el resultado final como el desempeño auténtico, sino también como saber si el estudiante ha llegado a ese desempeño auténtico y solamente de esa manera vamos a tenerlo con la evaluación formativa (A16).

Al respecto, Marcelo & Vaillant (2011) consideran que la mayoría de programas de desarrollo profesional docente, establecen que la formación es el elemento capaz de producir cambios en las creencias y en los conocimientos de los profesores, lo que a su vez debería provocar una revisión crítica de las prácticas docentes en el aula y como consecuencia, producirse mejoras en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. No obstante, Guskey y Spark, citados por en Marcelo & Vaillant (2011) demostraron que los procesos de cambio no funcionan de esta manera y que los profesores cambian sus creencias no como consecuencia de participar en actividades de capacitación, sino a partir del contraste con las nuevas prácticas que se proponen desarrollar⁸.

El testimonio de una docente que ha participado de cursos de formación en la universidad, refleja la tendencia señalada.

Pienso que en toda transformación hay un periodo de incredulidad, creemos que no va a dar resultado las formas nuevas e innovadoras que ciertos profesores traen. En realidad, aquí va a tener que pasar un buen tiempo hasta que poco a poco se vaya regando un poco más las experiencias de algunos profesores que estamos trabajando de esa manera, o que se trabajen cursos de capacitación y poco a poco los profesores vayan aceptando estas nuevas formas de evaluación (A16).

Un elemento importante a señalarse es que en el discurso de los profesores sobre el papel institucional relacionado con el tema de la evaluación, consideran que el trabajo de las Juntas Académicas no afianza el sentido de ésta; la percepción de algunos docentes reconoce que en este importante espacio de socialización académica no se trata el tema de la evaluación de los aprendizajes.

Más o menos creo que todos llevamos la misma forma de evaluar, pero nunca hemos discutido en la Junta Académica ¿cómo evaluamos? y eso sería interesante. Nunca hemos discutido. Cada quien con su forma de ser y no estamos preguntando como evalúan (C8).

Las reuniones de juntas académicas no han servido para compartir ni para evaluar los instrumentos que están aplicando (D8).

Consecuentemente, para todos los profesores entrevistados, los instrumentos de evaluación son construcciones personales.

⁸ En estudios locales Chacón *et al.* (2007) y Bijl van der (2008) señalan resultados similares de escasa innovación tras los procesos de capacitación docente.

Tabla 2. ¿Para qué evaluar?

Criterios	Más importante		Importante		Menos importante		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Cumplir con la obligación de emitir una calificación	12	7.02	-	-	14	8.19	26	15.20
Detectar avances de los estudiantes respecto a su punto de partida	20	11.70	11	6.43	9	5.26	40	23.39
Mejorar instrumentos didácticos	8	4.68	18	10.53	10	5.85	36	21.05
Reflexionar sobre métodos	14	8.19	15	8.77	8	4.68	37	21.64
Replantear programa	2	1.17	9	5.26	12	7.02	23	13.45
No contesta	1	0.58	4	2.34	4	2.34	9	5.26
Total	57	33.33	57	33.33	57	33.33	171	100.00

Fuente: Cuestionario aplicado a profesores.

Con respecto a la función de la evaluación, en el grupo de docentes investigados, se aprecia una tendencia multi modal en casi todas las opciones de respuesta; esto es caracterizar un elemento como más importante, importante y menos importante, lo que se podría entender como la configuración de un modelo mental híbrido del que participan la gran mayoría de los docentes investigados. Sin embargo, predomina la función sumativa, con énfasis en detectar los avances de los estudiantes respecto a su punto de partida, pero en función de los resultados de su acción docente⁹ (23.39%). Es decir, hay una tendencia por un enfoque conductista de la evaluación.

Es reiterativa la creencia de que la evaluación sirve para constatar el proceso de asimilación en los estudiantes como resultado de la enseñanza, con lo que se corrobora la presencia del modelo mental ligado al paradigma proceso-producto, que establece relaciones entre el proceso -conducta del profesor- y el producto -resultados medibles que alcanzan los alumnos-.

Las siguientes expresiones de los profesores dan cuenta de lo señalado:

(La evaluación) Sirve para medir, bueno, no solo para medir sino para darme cuenta si es que los estudiantes han asimilado o no algo que se les ha enseñado (A1).

Evaluar es para mí una constatación de una serie de actividades, de procesos que se les da a los estudiantes durante un determinado tiempo que corresponde a una asignatura (C1).

La evaluación está considerada como un instrumento de medida y ese instrumento, sirve para el docente más que para el estudiante, para saber cómo estoy impartiendo mis clases (G1).

Se encuentran porcentajes que orientan a pensar en una visión constructivista de la evaluación: reflexionar sobre los métodos (21.64%), mejorar instrumentos didácticos (21%), replantear el programa (13.45%). Pero, del análisis de las entrevistas, se desprende que ninguno de los docentes que participaron, caracteriza el sentido de la evaluación desde un enfoque constructivista; por lo tanto no se encuentran razones que apoyen la reflexión sobre los métodos que usan o sobre repensar en el diseño del programa de la asignatura. Más bien se hallan afirmaciones reiteradas sobre la importancia de los contenidos, reflejo de la presencia de un enfoque tradicional en el proceso de enseñanza aprendizaje y en la evaluación.

⁹ Di Franco (2003) asume la expresión *didáctica ingenua* de Pruzzo (1997) para referirse a la tendencia que concibe una relación lineal entre la enseñanza y el aprendizaje, en tanto que si la profesora dio el tema, el alumno lo aprendió.

Las siguientes afirmaciones revelan este aspecto:

En la facultad hay un modelo tradicional [...] que está centrado en el profesor, en los conocimientos y no está centrado en lo que el estudiante puede hacer (A8).

Al profesor aquí en la Facultad de Filosofía, lo único que le interesa es que el estudiante conozca y sepa datos y conocimientos (A8).

Se encuentra que el 15% de los profesores investigados consideran la evaluación como una función certificadora, consideración que es un traductor eficiente de las respuestas a “notas”. El modelo mental tradicional en este espectro de respuestas queda reflejado y se evidencia aún con más fuerza en las entrevistas.

Evaluar [...] para acreditar, es la única forma como se muestra que el estudiante puede pasar a un curso superior; no hay otra forma más (C2).

Nosotros tal vez por la reglamentación que tenemos por la institución, tenemos que asignar una calificación para decir si el estudiante sabe o no sabe, es lo único que nos obligan a nosotros a hacer (E2).

La función educativa, formativa y de mejora constante del proceso de enseñanza-aprendizaje se observa con menor fuerza.

Tabla 3. Momentos en los que se evalúa.

Identificación de momentos	N	%
Cuando introduce un nuevo tema o concepto	1	1.8
Momentos determinados reglamentariamente	7	12.3
A lo largo del proceso de aprendizaje	45	78.9
Tienen un cronograma particular de evaluación	2	3.5
Otros	1	1.8
No contesta	1	1.8
Total	57	100

Fuente: Cuestionario aplicado a profesores.

Los profesores consideran en un porcentaje alto (78.9%) que evalúan y califican las producciones de los alumnos *a lo largo de todo el proceso de aprendizaje*, práctica que se corresponde con un modelo mental constructivista. Este dato revela que los docentes consideran más propicia la evaluación formativa que la sumativa y se evidencia en todos los niveles de edad de los profesores, en los rangos de años de docencia, en las categorías profesionales a las que pertenecen los docentes investigados y según los tipos de asignaturas que integran el currículo de las carreras en las que trabajan. Sin embargo, al revisar el contenido de las entrevistas, se advierte que la práctica de evaluación formativa no se encuentra en el modelo mental de la mayoría de profesores investigados.

Las siguientes expresiones así lo demuestran:

Tenemos que evaluar dentro de una unidad a ver si es que los estudiantes han cumplido o no con lo que se ha propuesto en la unidad (A3).

(Se evalúa) sobre la base de los contenidos por unidades (C3).

(Se evalúa) de acuerdo a cómo han ido alcanzando la mayoría, los logros de aprendizaje.... (B3).

El posicionamiento tradicional y conductista de la evaluación se reafirma además, al encontrar 12.3% de respuestas por el criterio de que es importante evaluar en *los momentos determinados reglamentariamente*.

La siguiente expresión de un docente da cuenta de este criterio.

En la facultad predomina el sistema del reglamento, evaluación, pruebas, lecciones, disertaciones, investigaciones, trabajo en clase, trabajos prácticos (C8).

Se encuentra un porcentaje bajo de respuestas en la opción *evaluar cuando introduce un nuevo tema o concepto* (1.8%) que obedece a una visión constructivista y teóricamente refleja la importancia

que se asigna a la evaluación diagnóstica, que parece no considerarse como importante entre el grupo de docentes investigados; detectar conocimientos previos de los estudiantes, no está en el modelo mental de los profesores como un elemento de evaluación constructivista, probablemente porque técnicamente, luego de su aplicación no se requiere asignar calificaciones o porque a partir del conocimiento previo de los estudiantes no es considerado como necesario. Se desvanece, la visión constructiva del conocimiento y la significatividad de los conocimientos previos.

Tabla 4. Agentes de evaluación.

Agente de evaluación		N	%
Autoevaluación	Hasta el 25%	25	43.9
	Hasta el 50%	14	24.6
	Hasta el 70%	1	1.8
	Más del 75%	-	-
	No contesta	17	29.8
Heteroevaluación	Hasta el 25%	4	7.0
	Hasta el 50%	17	29.8
	Hasta el 70%	20	35.1
	Más del 75%	16	28.1
	No contesta	-	-
Coevaluación	Hasta el 25%	28	49.1
	Hasta el 50%	8	14.0
	Hasta el 70%	-	-
	Más del 75%	-	-
	No contesta	21	36.8

Fuente: Cuestionario aplicado a profesores.

Se constata que en el modelo mental de la totalidad de los profesores encuestados, predomina la creencia de considerar como fundamental la heteroevaluación. No hay una evaluación participativa generalizada y la figura del profesor como único agente evaluador es alta. Esta tendencia se ubica en el modelo mental tradicional de evaluar los aprendizajes.

No utilizamos coevaluación, la figura del profesor como evaluador es muy alta (B5).

Si bien frente a la posibilidad de realizar evaluación participativa se encuentran porcentajes importantes (43.9 y 49%), no se halla una relación con instrumentos que evidencien la participación de los estudiantes a través de estrategias evaluativas de carácter alternativo como la autoevaluación, la evaluación entre iguales o la coevaluación. Consecuentemente no hay una práctica generalizada de coevaluación y autoevaluación, lo que convierte a la evaluación educativa en una actividad individual de cada profesor¹⁰. Algunas razones de esta creencia:

Hacemos, sí esa retroalimentación pero no llegamos a esa conciencia de autoevaluación que puedan tener y claro sigue estando en nuestras manos como docentes la evaluación total (B5).

Hay muchos (estudiantes) que tienen una autoestima altísima y se autoevalúan más allá de lo que deberían (E5).

¹⁰ Similares resultados reportan Rodríguez Gómez (2010) y otros, pues concluyen que el tipo de evaluación que predomina es el de “evaluación tradicional” ya que sigue siendo un proceso diseñado, ejecutado y controlado esencialmente por parte del docente, no evidenciándose la participación de los estudiantes.

Tabla 5. Instrumentos de evaluación.

Instrumentos	Frecuencia					Total
	Nunca	Casi nunca	Con frecuencia	Siempre	No contesta	
Lecciones orales programadas	19.3	14.0	35.1	12.3	19.3	100
Lecciones orales sorprendivas	47.4	22.8	7.0	0	22.8	100
Exposición oral de temas	3.5	12.3	47.4	21.1	15.8	100
Lecciones escritas programadas	10.5	21.1	31.6	21.1	15.8	100
Lecciones escritas sorprendivas	54.4	10.5	3.5	3.5	28.1	100
Pruebas objetivas	8.8	22.8	35.1	17.5	15.8	100
Pruebas tipo ensayo	8.8	17.5	50.9	8.8	14	100
Control de lectura	14	22.8	31.6	15.8	15.8	100
Resolución de problemas	12.3	12.3	38.6	24.6	12.3	100
Informes	7	21.1	35.1	15.8	21.1	100
Organizadores gráficos	8.8	15.8	36.8	15.8	22.8	100
Portafolio	15.8	24.6	22.8	15.8	21.1	100
Simulaciones	19.3	22.8	14	17.5	26.3	100
Prácticas	12.3	12.3	35.1	22.8	17.5	100
Asistencia a clases	21.1	10.5	22.8	28.1	17.5	100

Fuente: Cuestionario aplicado a profesores.

En general se aprecia el uso de variados instrumentos de evaluación. Los de mayor porcentaje son las pruebas objetivas y tipo ensayo. Son de alta aplicación las formas orales de evaluación: lecciones y exposiciones. La exposición oral de temas presenta un porcentaje acumulado de 68.1%. Este instrumento en la práctica docente permite evaluar la comprensión de contenidos y se convierte en una forma de responsabilizar a los estudiantes por el desarrollo de temas¹¹.

Pruebas, lecciones y exposiciones se inscriben en un modelo de evaluar centrado en la acción certificadora de aprendizajes. Las siguientes afirmaciones de los docentes así lo demuestran:

Siempre estoy pensando y ahora los exámenes, ¿qué voy a preguntar? (B6).

Al inicio del año lectivo les entrego, junto con el módulo de la asignatura, el cuestionario y guía de lectura, con todas las preguntas sobre las que versarán las pruebas de evaluación, orales y escritas. No hay sorpresas. Los alumnos saben a qué atenerse (F6).

Tenemos desglosado por unidad, inclusive los estudiantes saben cuáles son los objetivos de aprendizaje, cuales son los objetivos generales, cuales son los resultados del aprendizaje. Entonces sobre la base de eso se toma la prueba. [...] tomo preguntas y respuestas sobre contenidos de la asignatura, que sería como se evalúa (C6).

¹¹ De manera informal, los estudiantes señalan que no siempre son temas bien trabajados por los compañeros y que comúnmente quedan vacíos explicativos luego de las exposiciones; a esto se suma la tendencia generalizada de exponer mediante presentaciones en programas computarizados, que limitan la capacidad expositiva o argumentativa de los estudiantes.

El control de lectura constituye también un instrumento usado con frecuencia importante (46.8%) como una forma de vigilancia de lectura de contenidos. Formalmente, este procedimiento es similar a una prueba escrita. La resolución de problemas, es otro instrumento que considera que la práctica garantiza el aprendizaje. Este tipo de evaluación es usado habitualmente por los profesores en un porcentaje agregado de 63.2%. Sin embargo hay alguien que piensa que, *los ejercicios en clase son valorados como forma de control de asistencia (D3)*. La elaboración de informes como elemento de evaluación está presente en la mitad de los docentes; o obstante en la entrevista en profundidad, no se explicita su aplicación. El uso de organizadores gráficos es una práctica evaluatoria constructivista y procede de la teoría del aprendizaje significativo. El porcentaje acumulado de uso frecuente es de 62.6%. En la conversación con los docentes, no se evidencia su aplicación ni la importancia en la evaluación. Instrumentos como el portafolio de evidencias lo aplican de forma habitual para la evaluación 38.6%. Esta herramienta responde a un modelo constructivista de evaluación con aplicación baja entre los docentes. Las prácticas como elemento de evaluación, son tenidas en cuenta por el 57.9% de docentes. Pese a su importancia, no es una modalidad generalizada de evaluación. Las simulaciones como componente de evaluación presentan un porcentaje acumulado de aplicación baja entre los profesores investigados, a pesar de constituirse en una forma de poner en juego en un ambiente reducido, las experiencias de una práctica docente posterior. La asistencia a clases, pese a tener un sistema especial de control, regulado por el Sistema de Créditos y el Estatuto Universitario, es usada como elemento acostumbrado de evaluación por la mitad de los profesores. Se advierte que los instrumentos de evaluación, básicamente, se dirigen a certificar los aprendizajes por parte de los docentes, pese a que algunas de estas herramientas, propician una evaluación constructiva.

Conviene indicar que, pese a que en el cuestionario se dio la opción de señalar *otros* instrumentos evaluatorios, no hay respuestas; por ejemplo, la observación y entrevista como elementos de evaluación cualitativa no se mencionan.

En la conciencia de algunos profesores está la importancia de usar instrumentos de evaluación con un sentido formativo; sin embargo, los obstáculos para el cambio son fuertes.

La evaluación formativa es lo que se debe hacer pero es una gran responsabilidad del profesor y consumen mucho el tiempo. El profesorado va a tener un poco de limitación o de resistencia a no querer utilizar estas formas de evaluación mucho más útiles, más amigables y mediadoras para el estudiante (A5).

Me gustaría solo aprobar o reprobar y llegar a la conclusión con el propio estudiante: apruebas o repruebas, y que ambos estemos de acuerdo, sería genial (B5).

El uso de los instrumentos señalados -los denominados tradicionales y los constructivistas- no refleja que la evaluación esté al servicio de los aprendizajes sino el aprendizaje al servicio de la evaluación (Pérez & González, 2011).

Tabla 6. Destrezas mentales requeridas en la evaluación.

Indicadores	Nunca	Casi nunca	Con frecuencia	Siempre	No contesta	Total
Elaboración de síntesis personales	8.8%	10.5%	47.4%	12.3%	21.1%	100%
Aplicación de conocimientos	-	10.5%	42.1%	36.8%	10.5%	100%
Comprensión de conceptos	1.8%	1.8%	43.9%	40.4%	12.3%	100%
Análisis y reflexión		3.5%	43.9%	40.4%	12.3%	100%
Memorización	35.1%	28.1%	17.5%	1.8%	17.5%	100%
Emisión de juicios	5.3%	19.3%	35.1%	22.8%	17.5%	100%
Identificación de lo importante	3.5%	15.8%	33.3%	26.3%	21.1%	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a profesores.

El valor más alto producto de la acumulación de porcentajes se encuentra en la destreza comprensión de conceptos (84.3%). Según la Taxonomía de Bloom (1956) y la revisión de Anderson & Krathwohl (2001), la comprensión es un objetivo cognitivo bajo. Esta práctica se ubica en modelos mentales tradicional y conductista y apunta a la reproducción del conocimiento. Con similar porcentaje acumulado (84.3%) se halla la destreza análisis y reflexión de contenidos, práctica constructivista que parece ser bastante exigida en los instrumentos de evaluación de los aprendizajes. La aplicación de conocimientos, con un porcentaje aglutinado de 78.9% representa la destreza de transferir los aprendizajes a nuevos contextos, capacidad altamente exigida en las evaluaciones a los estudiantes de la facultad. Pero los instrumentos de evaluación utilizados no reflejan este propósito.

En el grupo de docentes con incorporación reciente, se da un porcentaje de 7% que consideran los *conocimientos* como criterio de evaluación, lo que refleja una concepción tradicional de la evaluación. Con valores más bajos (47%) se encuentra la destreza elaboración de síntesis personales y creativas, en el rango *con frecuencia*, pero disminuye notablemente en la opción *siempre* (12%). El uso de esta destreza guarda relación con el predominio de las pruebas tipo ensayo. La descripción e identificación de aspectos importantes y valoración y emisión de juicios de valor tienen porcentajes acumulados bastante cercanos al 60%, lo que determina que no sean capacidades exigidas de manera generalizada en la evaluación de los estudiantes.

La capacidad de memorizar y reproducir los contenidos, que se correspondería con el primer nivel del dominio cognitivo de Bloom, no es una exigencia contemplada mayormente en las evaluaciones, pero persiste un 29.3% de docentes que exigen esta capacidad, correspondiente con el modelo mental tradicional y conductista de evaluación.

La siguiente afirmación de una docente recoge este reconocimiento:

Sigue funcionando la memoria sí, sí que funciona así. Y cuando queremos que respondan a preguntas abiertas o argumentativas allí se cortan, no avanzan a hacer una argumentación (B5).

Los resultados del estudio demuestran que los docentes señalan toda una gama de destrezas intelectuales exigidas en sus evaluaciones, desde la comprensión de conceptos e ideas básicas de la disciplina hasta la emisión de juicios. Sin embargo, al relacionar este aspecto con los instrumentos y los momentos de evaluación, no se encuentra una relación adecuada, puesto que por el tipo de instrumentos que se usan en la evaluación, las destrezas más usadas son el conocimiento y la comprensión¹².

4. DISCUSIÓN

Se concluye que el objetivo general de la investigación que apuntó a “comprender los modelos mentales de los profesores de la Facultad de Filosofía con respecto a los criterios de evaluación de los aprendizajes para detectar congruencia con los enfoques: tradicional, conductista-positivista y crítico-constructivista, presentes en sus prácticas” reporta una configuración híbrida, multi-modal en sus concepciones y creencias sobre evaluación. Esta configuración determina la presencia de modelos mentales “*híbridos*” es decir, formas de pensar respecto de la evaluación “como mezclas y combinaciones entre elementos de origen y naturaleza teórica distinta” (Sandoval Godoy, 2003) que afectan sustancialmente la práctica evaluatoria.

¹² Di Franco (2003) recurre a las expresiones de Santos Guerra para calificar esta práctica evaluatoria: “la forma de practicar la evaluación potencia o debilita un tipo de operaciones intelectuales”. En términos de complejidad intelectual, las tareas podrían oscilar entre las menos potentes (memorizar) y las más potentes (crear).

Dichos híbridos mentales¹³ se construyen con elementos tradicionales y conductistas en mayor grado y menos desde una visión constructivista de la evaluación, que entiende las producciones de los estudiantes como auténticos desafíos que permiten reconocer las dificultades, limitaciones y potencialidades del proceso del aprender.

La hibridación de los modelos mentales determina que el profesorado mantenga un conjunto de prácticas evaluatorias centradas en las siguientes concepciones y creencias:

- a) Predominio tradicional de la evaluación en tanto sirve para constatar la asimilación de conocimientos como producto de la transmisión del docente; la “estructura de la enseñanza está determinada desde la evaluación” (Di Franco, 2003), es decir se enseña lo que se evalúa; el profesor pese a tener exigencias institucionales de planificar y evaluar por resultados de aprendizaje, insiste en evaluar los conocimientos que transmite; la evaluación es básicamente certificadora; el profesor es el principal agente evaluador; los exámenes son los instrumentos de recogida de información más usados y la destreza mental más exigida es la memorización.
- b) Categorizar al estudiante como único responsable de sus calificaciones. Según Santos Guerra (1999) “los procesos atributivos que se plantean respecto al fracaso de los alumnos suelen focalizarse en comportamientos de éstos y no de los profesores o de la institución: son vagos, son torpes, están mal preparados, no saben estudiar, están desmotivados, no asisten a clases”.

No sé si los estudiantes estudian para pasar, pero no necesariamente para conocer, para analizar, para estudiar... (D6).

Yo creo que (los estudiantes) no están conscientes de que cada evaluación y cada calificación responden también a un desarrollo de ellos, desarrollo en el dominio de la asignatura (E6).

Para los estudiantes la nota representa solo el pase de ciclo (B6).

La caracterización negativa de los estudiantes también es señalada por Di Franco (2003) pues acota en su investigación que “el 80% de los profesores consultados centra las responsabilidades del fracaso escolar en causas externas a las prácticas pedagógicas [...]. Fundamentalmente, son los alumnos (con su desidia, falta de interés, de participación) los responsables inevitables del fracaso. Generan así una mirada excluyente que no los involucra”.

- c) Constatar la débil importancia que los profesores asignan al proceso evaluativo, tanto en la formación inicial como en los años de servicio en la docencia universitaria. En el discurso de los docentes de la muestra, se recoge una sensación de insatisfacción sobre su formación docente inicial en este ámbito. Así mismo es recurrente el criterio de la experiencia acumulada como elemento que fundamenta la evaluación.

En mi época con una didáctica y una pedagogía no nos enseñaban a ser profesores. Donde uno aprende a ser profesor es ahí parado frente al aula de clases (E9).

En algunos casos, inclusive se declara abiertamente un desconocimiento de modelos de evaluación, limitación que no se corrige desde una necesidad individual sino que se atribuye a la institución la responsabilidad de mejorarla.

Como modelo sistemático (sobre evaluación educativa) definitivamente, no conozco ninguno, para decir la verdad. Es un poco más bien las experiencias (C7).

¹³ En el informe final de la investigación “La relación teoría-práctica en la formación docente para la innovación (Cuenca, 2012)” existe un hallazgo importante sobre modelos mentales híbridos. Al comparar los modelos mentales sobre aprendizaje y enseñanza en estudiantes que inician la carrera con los que termina, se encuentra que “la gran mayoría de estudiantes de ambos ciclos y de maestras (orientadoras de la práctica) tienen modelos mentales en los que se mezclan los dos paradigmas opuestos (modelos híbridos)”. Las dos hibridaciones más comunes son, por una parte, la que combina un concepto de enseñanza centrada en el maestro (transmisión) con uno de aprendizaje centrado en el estudiante (construcción), y por otra, la que combina enseñanza como transmisión y mediación pedagógica al mismo tiempo. En ambos casos la constante es el concepto de enseñanza como transmisión.

Yo creo que nos falta mucha capacitación en esa área, momentos de discusión, de compartir experiencias. Yo creo que falta mucho (D7).

En este sentido, hay coincidencia con los resultados que Rueda Beltrán & Torquemada González (2008) señalan: “para los profesores universitarios no parece necesario definir el acto evaluativo con precisión, ni sus objetivos, el universo de referencia de las situaciones posibles a evaluar, los criterios, la forma de sintetizar la información disponible, la manera de interpretarla, o la utilización de los resultados”. De ahí que la evaluación sea “un acto sincrético estrechamente ligado a la persona del evaluador y reconocido como tal, en la medida en que él es quien ha conducido el aprendizaje” (De Ketele, citado por Rueda Beltrán & Torquemada González, 2008). Por lo anterior, “la evaluación está orientada primordialmente a certificar el éxito de los aprendizajes de los estudiantes”¹⁴, al priorizar una valoración estrictamente cuantitativa (Rueda Beltrán & Torquemada González, 2008). Semejante situación es confirmada también en los estudios de Pérez Rivera (2007); en las conclusiones de su investigación y en acuerdo con el pensamiento de Coll *et al.* (1993) señala que “es evidente que sin una práctica coherente y una formación o referente teórico conceptual claro y consciente por parte de los profesores sobre la evaluación, la función de ésta en el proceso de enseñanza-aprendizaje y las actividades para llevarla a cabo pierden mucho su razón de ser y pueden convertirse en prácticas evaluativas con una fuerte orientación tecnicista o que privilegian lo burocrático-administrativo sobre lo académico”.

- d) Frente a la falta de conocimientos claros sobre enfoques evaluativos, los profesores exigen mejoras a la universidad. Esta tendencia es señalada también por López Fuentes (2001) como la necesidad de los docentes de cursos para aprender a evaluar. Se ha señalado, que la capacitación tiene un escaso valor transformativo de concepciones y creencias y consecuentemente de cambio real en las prácticas de enseñanza, aprendizaje y evaluación si no va acompañado de la “mediación de los procesos de aplicación y reflexión en cuatro diferentes ámbitos: el dominio personal (conocimientos, creencias y actitudes del docente); el dominio de la práctica de enseñanza; el de las consecuencias en el aprendizaje de los estudiantes; y el dominio externo” (Clarke y Hollingsworth, citados en Marcelo & Vaillant, 2011). Estos autores plantean que las mejoras en el desempeño profesional se producen tanto por la propia reflexión de los docentes como por la aplicación de nuevos procedimientos, es decir mediante procesos interconectados y no lineales.

5. CONCLUSIONES

Las principales conclusiones de este estudio tienen por objeto alertar sobre las limitaciones y consecuencias de una práctica evaluativa de los aprendizajes fundamentadas en modelos mentales alejados o en contradicción con teorías pedagógicas que enfatizan en el carácter formativo de la evaluación educativa. Las concepciones y creencias que configuran los modelos mentales de los profesores, guían su accionar a partir de referentes interiorizados en el proceso de socialización del educador a lo largo de su trayectoria de formación. Este modelado implica la adopción de un conjunto de saberes, acciones y decisiones que actúan como filtros cuando el docente enfrenta la tarea de educar y evaluar haciendo evidente su propia concepción sobre el conocimiento, la educación, el aprendizaje, la evaluación. “Darla por sobreentendida, a partir de la experiencia vivida como alumno o acumulada como profesor, es ignorar la asunción de responsabilidades personales y descartar o esquivar los compromisos conceptuales, ideológicos y sociales a los que cada uno pueda llegar en y con su práctica docente” (Álvarez Méndez, 2001).

¹⁴ Los resultados de la investigación de estos autores, indican que un alto porcentaje (48.5%) asocian la evaluación a cuestiones de medición y retención del conocimiento, así como la aplicación de instrumentos de evaluación o exámenes hacia el alumno al finalizar su proceso de aprendizaje.

Se debe advertir también que frente a las actuales exigencias sobre el rol del docente universitario, expuestas en un marco normativo que demanda competencias desde un enfoque conductista, es posible prever otras formas de hibridación de sus modelos mentales, a partir de la tensión entre el cumplimiento de la norma -referentes macro curriculares exigidos para la educación superior- la configuración mental sobre evaluación de los aprendizajes adquirida en su tránsito educativo y las tendencias constructivistas sobre evaluación que abogan por un proceso de orden formativo y procesual.

Ante ello, resulta indispensable la revisión de las concepciones y creencias que guían el accionar de los profesores universitarios para llegar al análisis de los referentes epistemológicos que hacen que enseñen y evalúen como lo hacen. De esta manera se comprenderá que la evaluación debe estar referida a como entienden el proceso de conocimiento, la relevancia y significatividad de lo que se enseña y cuáles son las mejores formas de informarse sobre los aprendizajes de los estudiantes.

Resulta necesario iniciar una búsqueda de alternativas para el abordaje de la evaluación, reconociendo la existencia de modelos teóricos que sugieren diversas funciones de la evaluación. Es primordial hacer un tratamiento sistemático sobre la evaluación de los aprendizajes reconociendo sus orientaciones y recuperando el sentido mismo de la evaluación formativa. Así, en la medida en que se desarrollen investigaciones que contrasten opiniones de docentes y alumnos con el análisis de instrumentos de evaluación, se tendrán mayores posibilidades de ofrecer alternativas de mejora hacia los programas de evaluación (Rueda Beltrán & Torquemada González, 2008).

Finalmente, se considera que las conclusiones presentadas no pueden generalizarse dadas las características del abordaje cualitativo, cuyo objetivo es más bien comprensivo respecto de los modelos mentales de un grupo de docentes de una facultad y en una institución educativa. Los resultados llaman la atención sobre la necesidad de nuevas investigaciones sobre el pensamiento docente, la cultura escolar, las prácticas educativas desde la mirada de los estudiantes, para generar procesos formativos que trasciendan la capacitación instrumental y permitan apropiarse de una teoría de la evaluación educadora, en palabras de Di Franco (2003) “un tipo de evaluación que decodifica necesidades, andamia y sostiene la curiosidad y la comprensión posibilitando el aprendizaje”. Esta evaluación se hace cargo de garantizar el derecho a aprender de los estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

- Alliaud, A., 2007. La biografía escolar en el desempeño de los docentes. Buenos Aires: Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés, pp. 5-28.
- Alvarez Méndez, J.M., 2001. *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Amador Rodríguez, R., R. Gallego Badillo, R. Pérez Miranda, 2008. *Desde que versiones epistemológicas contruyen modelos mentales los profesores en formación inicial: una investigación didáctica*. Recuperado el 20 de septiembre de 2012 de <http://www.pedagogica.edu.co/revistas/ojs/indez.php/TED/article>.
- Anderson, L.W., D.R. Krathwohl (Eds.), 2001. *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Bijl van der, B., 2008. *Por qué no aprenden a innovar. Una auto investigación sobre la relación teoría-práctica en formación docente*. Cuenca: Universidad de la Cuenca.
- Blanco, L., M. Barrantes, 2003. Concepción de los estudiantes para maestro en España sobre la Geometría escolar y su enseñanza-aprendizaje. *Revista del Comité Latinoamericano de Matemática Educativa*, 6(2), 107-132.
- Bloom, B., 1956. *Taxonomy of educational objectives*. Charlotte: Ed. David McKay Compay.
- Camilloni, A., E. Cols, L. Basabe, S. Feeney, 2007. *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Chacón, H., F. Astudillo, J. Loaiza, 2007. La educación general básica en su laberinto. *Anales*, 51-69.
- Coll, C., E. Martín, T. Mauri, 1993. El constructivismo en el aula. Disponible en <http://www.terras.edu.ar>. Buenos Aires: Graó.

- Di Franco, M.G., 2003. *Representaciones docentes en la evaluación escolar*. Recuperado el 11 de febrero de 2014 de <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/praxis/n14a16difranco.pdf>.
- Dodera, M., A. Burroni, M. Lázaro, 2008. *Concepciones y creencias de profesores sobre enseñanza y aprendizaje de la matemática*. Recuperado el 26 de octubre de 2012 de <http://www.soarem.org.ar/Documentos/39/20>.
- Feixas, M., 2010. Enfoques y concepciones docentes en la Universidad. *RELIEVE*, 16(2), 1-27. Disponible en http://www.uv.es/RELIEVE/v16n2/RELIEVEv16n2_2.htm.
- Flores, S.M., R.F. Macías, I.S. Santana, 1997. *Las creencias de docentes mexicanos sobre el papel de la escuela y el maestro*. Recuperado el 31 de marzo de 2012 de http://www.rieoei.org/de_lectores/106Macotela.Pdf, 24 pp.
- Fortoul, B., 2008. La concepción de la enseñanza según los estudiantes del último año de la licenciatura en Educación primaria en México. *Revista Perfiles Educativos*, XXX(119), 72-89.
- García, M.B., M. Sanz, S. Vilanova, 2011. *Contenido y naturaleza de las concepciones de profesores universitarios de biología sobre el conocimiento científico*. Recuperado el 5 de febrero de 2014 de http://www.reec.uvigo.es/volumen/volumen_10/ART2_vol10_N1.pdf.
- Gimeno Sacristán, J., A. Pérez Gómez, 1988. *Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre planificación al pensamiento práctico*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Gómez, L.F., 2008. Las teorías implícitas de los profesores y sus acciones en el aula. *Revista Electrónica Sinéctica* 30, 1-14.
- Gorodokín, I., 2005. *La formación docente y su relación con la epistemología*. Recuperado el 25 de febrero de 2014 de <http://rieoei.org/deloslectores/1164Gorodokin.pdf>.
- Gutiérrez, R., 2005. Polisemia actual del concepto modelo mental. Consecuencias para la investigación didáctica. *Revista de Investigações em Ensino de Ciências*. Disponible en <http://www.if.ufrgs.br/public/ienci.Consulta:28septiembre2012>, 209-226.
- Llinares, S., 1991. *La formación de profesores de matemáticas*. Sevilla: GID.
- López Fuentes, R., 2001. Creencias del profesorado universitario sobre Evaluación. *Tesis doctoral*. Disponible en: <http://libro/ugr.es/handle/10481/4570>. Consulta 4 marzo 2013. Granada: Universidad de Granada.
- Marcelo, C., D. Vaillant, 2011. *Desarrollo Profesional Docente ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea, S.A.
- Minakata, A., 2000. El maestro que aprende: educación para una nueva época. *Revista Electrónica Sinéctica*, 17, 14-23.
- Moreno Olivos, T., 2009. Evaluación del aprendizaje en la universidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(41), 563-591.
- Olmos Migueláñez, S., 2008. Evaluación formativa y sumativa de estudiantes universitarios: Aplicación de las tecnologías a la evaluación educativa. Recuperado el 27 de Noviembre de 2012 de <http://gredos.usal.es/jspui/handle/10366/18453>. Repositorio Documental de la Universidad de Salamanca.
- Ontoria Peña, A., J.P. Gómez, A. Molina Rubio, 2000. *Los modelos mentales: referentes de la acción o conducta*. Madrid: Narcea.
- Pajares, M.F., 1992. Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Pérez Gómez, A., 2012. *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- Pérez Rivera, G., 2007. *La evaluación de los aprendizajes*. Recuperado el 27 de enero de 2014, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34004803>.
- Pérez, L., D. González, 2011. Dime cómo evalúas y te diré qué enseñas. Un análisis teórico sobre las relaciones entre la evaluación del aprendizaje y la enseñanza-aprendizaje de la justicia social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 135-148.
- Perrenoud, P., 2001. La formación de los docentes en el Siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, 503-523.

- Ponte, J.P., 1992. *Concepções dos professores de matemática e processos de formação*. Disponible en <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte>.
- Porlán Ariza, R., A. Rivero García, R. Martín del Pozo, 1998. Conocimiento profesional y epistemología de los profesores, II: Estudios empíricos y conclusiones. *Enseñanza de la Ciencias*, 16(2), 271-288.
- Pozo, J.I., 1999. Más allá del cambio conceptual: el aprendizaje de la ciencia como cambio representacional. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 5(3), 513-520.
- Prieto, M., 2008. Creencias de los profesores sobre evaluación y efectos incidentales. *Revista de Pedagogía*, 29(84), 123-144.
- Prieto, M., G. Contreras, 2008. *Las concepciones que orientan las prácticas de evaluación de los profesores: un problema a develar*. Recuperado el 5 de febrero de 2014 de <http://www.redalyc.org/pdf/1735/173514136914.pdf>.
- Rodríguez López, J.M., 1999. *Las teorías implícitas sobre la enseñanza de los profesores en formación antes de las prácticas: el caso de Alicia*. Recuperado el 15 de diciembre de 2012 de <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/318>.
- Rueda Beltrán, M., A. Torquemada González, 2008. *Las concepciones sobre "evaluación" de profesores y estudiantes: sus repercusiones en la evaluación del desempeño docente*. Recuperado el 27 de enero de 2014, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34005309>.
- Ruffinelli, A., M.J. Valdebenito, M.T. Rojas, L. Sepúlveda, 2012. *Procesos de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva de los profesores en Chile*. Informe de la Universidad Alberto Hurtado/Facultad de Educación/Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación CIDE, Chile: Santiago, 93 pp. Disponible en http://www.cide.cl/documentos/Procesos_de_ensenanza_aprendizaje_desde_la_perspectiva_delos_profesores.pdf.
- Sandoval Godoy, S., 2003. Hibridación Social: un modelo conceptual para el análisis de la región y el territorio. *Revista Región y Sociedad*, XV(28), 48-79.
- Santos Guerra, M.Á., 1999. 20 paradojas de la evaluación del alumnado en la Universidad española. *Revista Electrónica Interuniversitaria de formación del Profesorado*, 1(2), 370-391.
- Tavarez, A., I. Buduén, 2012. Principales ideas y concepciones acerca de las creencias de los profesores en el proceso de enseñar-aprendizaje. *Revista de Pedagogía Profesional*, 10(2), 1-8.

Evaluación de los estilos educativos familiares en la ciudad de Cuenca

Palacios Madero M., Villavicencio Alvarado F., Mora Oleas C.

Proyecto Estilos de Educación Familiar en la Ciudad de Cuenca, Facultad de Psicología, Universidad de Cuenca, Av. 12 de Abril s/n, Cuenca, Ecuador.

Autor para correspondencia: maria.palaciosm@ucuenca.edu.ec

Fecha de recepción: 16 de junio de 2015 - Fecha de aceptación: 31 de octubre de 2015

RESUMEN

Baumrind, psicóloga clínica del siglo 20, reconocida por su investigación sobre estilos de crianza distingue tres estilos de la educación familiar. Sustentado en este enfoque se inició un estudio para identificar el estilo educativo de los padres y las madres de la ciudad de Cuenca, Ecuador, y para la caracterización de las estrategias educativas que aplican. La población de estudio, fue seleccionada aleatoriamente y estuvo integrada por 445 padres/madres de niños de 6 a 7 años de edad que asistieron al segundo año de la educación básica de 19 escuelas urbanas: públicas y privadas. El análisis factorial distinguió los tres estilos educativos: autoritario, democrático y permisivo, planteados en el cuestionario. Del análisis cluster se deduce que en las familias cuencanas: (i) predominan padres/madres con un estilo educativo “no definido”; (ii) los padres/madres alternan estrategias educativas de los tres estilos, con una tendencia hacia prácticas educativas democráticas; (iii) no existe un estilo educativo dominante de acuerdo a la teoría de Baumrind; (iv) en consecuencia, existe una amplia oportunidad de investigar las tendencias educativas de los padres/madres. Sobre la base de estas conclusiones se recomienda la implementación de programas de educación parental para mejorar la crianza y el desarrollo de los hijos.

Palabras clave: Estilos educativos, padre/madre, familia.

ABSTRACT

According to Baumrind, a 20th century clinical and developmental psychologist well known for her research on parenting styles, a distinction can be made between three styles of family education. Based on her work a project was initiated to characterize the educational style of the parents and single mothers of the city of Cuenca, Ecuador, and to unravel and characterize the educational strategies they apply. The study population consisted of 445 randomly selected parents of 6-7 year old children attending the second year of basic education at one of the 19 public and private urban schools. Factor analysis indicated that the education styles of the families can be classified in the three educational style classes defined by the classical theory, respectively the authoritarian, the democratic and the permissive. Additionally, results of the cluster analysis revealed that: (i) the undefined educational style predominates; (ii) parents/mothers alternate educational strategies of the three styles, with a trend toward democratic educational practices; (iii) no dominant educational style is applied according to Baumrind's theory; and (iv) ample opportunity exists to investigate the educational trends of parents/mothers. Based on these findings the implementation of parent education programs is recommended to improve the nurturing and development of children.

Keywords: Educational styles, father/mother, family.

1. INTRODUCCIÓN

En el discurso social, existen distintas concepciones de la familia, unas afines al clima de afecto y apoyo que se brinda para un adecuado desarrollo psicológico de sus miembros, otras asociadas a la supervivencia, al cuidado, a la protección que brindan los padres para un sano crecimiento de sus hijos. Es decir, la familia es el primer escenario para el desarrollo físico, psicológico del desarrollo humano. Según, Ceballos & Rodrigo (1988: 227), la familia es un contexto de desarrollo esencial para el niño, ya que le proporciona un marco ideal para socializarse, esto es, le prepara para lograr su adaptación a la sociedad a través del aprendizaje de valores, normas, comportamientos y en el proceso de socialización donde cobra especial relevancia la interacciones entre los miembros de la familia. Para Palacios & Rodrigo (1998: 33) en la familia se comparten un proyecto vital de existencia en común que se quiere duradero, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia a dicho grupo, existe un compromiso personal entre sus miembros y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia. En este sentido las relaciones interpersonales es uno de los rasgos esenciales en la familia, vinculadas a un contexto más amplio de la comunicación y la conducta. Por otra parte, la familia se convierte en un importante escenario para el aprendizaje, donde se enmarcan las estrategias y mecanismos de socialización y educación de los hijos. La función de socialización es sin lugar a dudas una de las funciones más ampliamente reconocidas de la familia. La socialización suele definirse como el proceso mediante el cual las personas adquirimos los valores, creencias, normas y formas de conducta apropiados en la sociedad a la pertenecemos (Musitu & Cava, 2001).

Lógicamente, estos aspectos de la socialización familiar no son universales, sino que se encuentran relacionados con el contexto socio-cultural en el que se integra la familia. Es así que en el Ecuador, las presiones económicas sobre las familias, así como las transformaciones sociales han modificado su composición. Como consecuencia, las estructuras y arreglos que debe adoptar la organización familiar para garantizar su reproducción y supervivencia, no siempre permiten que los padres puedan cumplir con los roles o funciones de socialización encargados (Observatorio de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia, 2010). Esto conlleva a que la paternidad y la maternidad se enfrente a problemas como el mantener la autoridad en una sociedad que da más espacio a los derechos de los niños y adolescentes; estar cerca afectivamente de los hijos e hijas cuando se está más tiempo fuera del hogar; evitar p.ej. estilos de crianza contradictorios entre los miembros de la pareja.

A pesar de la importancia vital que cumple la familia en el desarrollo social y emocional de los niños/as, se han realizado pocas investigaciones que proporcionen información sobre los estilos de educación familiar de los padres/madres de la ciudad de Cuenca. Este vacío de conocimiento local en el área de la socialización familiar, implica plantear investigaciones que nos permita entender las estrategias educativas parentales que configuran los estilos educativos y sus consecuencias en el desarrollo y ajuste social, emocional y conductual de los hijos. En esta línea, se presentan definiciones de estilo educativo similares con un significado práctico. Así, un estilo educativo tanto *“representa la forma de actuar de los adultos respecto a los niños ante situaciones cotidianas, toma de decisiones o la solución de problemas”* (Torio & Rodríguez, 2008: 153), como los *“esquemas prácticos que reducen las múltiples y minuciosas prácticas educativas paternas a unas pocas dimensiones, que, cruzadas entre sí en diferentes combinaciones dan lugar a diversos tipos habituales de educación familiar”* (Coloma, 1993: 48).

En el ámbito de la socialización familiar, (Izzedin & Pachajoa, 2009) indican que la crianza implica tres procesos psicosociales: las pautas de crianza, las prácticas de crianza y las creencias acerca de la crianza. Por un lado, las pautas se relacionan con la normatividad que siguen los padres frente a los comportamientos de los hijos y son portadoras de normas sociales. Las prácticas de crianza se ubican en el contexto de las relaciones entre los miembros de la familia, un conjunto de acciones, comportamientos aprendidos de los padres, ya sea a partir de su propia educación como por imitación y se exponen para guiar las conductas de los hijos. Además, las creencias hacen referencia al conocimiento acerca de cómo se debe criar a un niño, a las explicaciones que brindan los padres sobre la forma como encausan las acciones de sus hijos. Los procesos psicosociales de la crianza descritas en forma separada, se integran en un constructo que agrupa las prácticas educativas que

habitualmente los padres utilizan en la relación con los hijos y que en el lenguaje cotidiano se llama *Estilos de Educación Familiar*.

En la investigación de la socialización familiar, uno de los modelos más elaborados es el de Baumrind (1967 y 1971). En estos estudios, se considera la interrelación entre las tres variables paternas básicas: control, comunicación y afecto. De la combinación de estas dimensiones, Baumrind pretende descubrir si determinados estilos educativos se correlacionan con el desarrollo de cualidades y características del niño. En cuanto a la metodología, en el primer estudio realizado en 1967, Baumrind dividió a 134 niños, de tres años de edad, en tres tipos de estructura personal según su conducta: a) los niños de la estructura (i) eran los más competentes, contentos e independientes, confiados en sí mismos y mostraban conductas exploratorias; b) los niños de la estructura (ii) eran medianamente confiados y capaces de controlarse a sí mismos y, en cierto modo, inseguros y temerosos; y c) los niños de la estructura (iii) se manifestaban inmaduros y dependientes, con menos capacidad de control y confianza en sí mismos. Seguidamente, se correlacionó la estructura de la personalidad con los métodos de crianza en la familia y se encontró; a) los padres del grupo (i), especialmente las madres ejercían un control firme, exigencia de ciertos niveles de madurez y buena comunicación con los hijos (denominados autoritativo parental); b) los del grupo (ii) eran menos cuidadosos con los hijos (denominados padres autoritarios); y c) los padres del grupo (iii) eran afectuosos y atentos, pero ejercían poco control y escasas demandas de madurez sobre sus hijos (denominados padres permisivos). En 1971, Baumrind, estudio la conducta de la misma muestra cuando los niños tenían 8/9 años y observó que los niños de familias democráticas tenían elevadas competencias sociales y cognitivas; los de progenitores autoritarios se situaban en un nivel medio y los niños de padres permisivos tenían niveles más bajos. Raya (2008) indica que este modelo determinaría profundamente el pensamiento posterior sobre los estilos parentales, que sin duda ha sido la más influyente en el ámbito de la psicología educativa.

Jiménez & Guevara (2010) indican que a partir de la tipología planteada por Baumrind, Maccoby & Martin (1983) redefinen los estilos educativos en función de las dimensiones subyacentes: control y afecto. De la combinación de estas dos dimensiones surgen los cuatro estilos siguientes: democrático, autoritario, indulgente y negligente. El estilo permisivo de Baumrind es desglosado en permisivo indulgente y permisivo negligente.

Los estilos educativos tienen una gran repercusión y consecuencias evolutivas que no se circunscriben sólo a la etapa infantil, sino que se prolongan a lo largo de la vida. No es sorprendente que en los últimos años a nivel internacional muchos estudios sobre la crianza de los hijos de la familia se han realizado, lo que dio lugar a un amplio volumen de artículos de investigación interesantes. Torio *et al.* (2008) describen investigaciones que han analizado la relación entre las tendencias de comportamiento de los padres y el desarrollo de los hijos. Los autores más importantes se resumen en lo siguiente:

- Estilos educativos y el éxito o competencia académica de los hijos: Chao (1994), Ballantine (2001), Burchinal *et al.* (2002), Kim & Rohner (2002), Pérez *et al.* (2001), Balzano (2002), Peralbo & Fernández (2003), Hernando *et al.* (2012), Belarcazar & Delgado (2013).
- La dimensión de afecto por parte de los padres con el bienestar psicológico y con un nivel óptimo de autoestima en los hijos: Mestre & Frías (1997), García *et al.* (2002), Kim & Chung (2003), Alonso García & Román Sánchez (2003), Muñoz (2005), Olivia & Parra (2004), Olivia *et al.* (2008), Clereci & García (2010), Pérez (2012).
- Estilo disciplinar de los padres en la configuración de valores de sus hijos: Hoffman (1975a, 1975b), Grusec & Goodnow (1994), Molpereces *et al.* (1994), Molpereces *et al.* (2000), Ortega & Mínguez (2003), Elzo (2010), Mínguez (2012).
- Prácticas educativas paternas y la competencia psicosocial de los hijos: Lamborn *et al.* (1991), Musitu *et al.* (1996), Martínez & Fuertes (1999), Aunola *et al.* (2000), Herrera *et al.* (2001), García *et al.* (2002), Oliva & Parra (2004), Ramírez (2005) Oliva *et al.* (2008), García & Gracia (2010).
- Estilos de vida de adolescentes en riesgo y la calidad de las relaciones padres-hijos: Corvo & Williams (2000), Rodrigo *et al.* (2004), Orte Socias (2005, 2006), Estébez *et al.* (2007), Raya

(2008), Musitu *et al.* (2009), Álvarez (2010), Gómez *et al.* (2014), García-Linares *et al.* (2014).

- Un tema de investigación que merece ser destacado por las implicaciones en el desarrollo de los hijos es la conducta de los padres asociada a la consistencia-inconsistencia interparental: Arce *et al.* (2003), Gracia *et al.* (2004); Rodríguez *et al.* (2009), García *et al.* (2014). Independientemente del estilo predominante, las inconsistencias resultan perjudiciales por considerarse como factor que afecta posibles: cogniciones distorsionadas, emociones disfuncionales y conductas problema en los niños.

En comparación con la literatura internacional, la contribución del Ecuador para el campo es muy limitada, y consta de Guerra (2009), Buestán & Mendieta (2012) y Coronel & Sánchez (2013) quienes describen la relación de las prácticas educativas con el desarrollo cognitivo, desarrollo integral y cuidado de los niños de 0 a 5 años, respectivamente.

Si bien, todos los estudios mencionados hacen hincapié en la influencia de la conducta parental sobre los hijos, en la cotidianidad familiar, las estrategias educativas paternas no siempre responden a un solo estilo educativo, sus prácticas son diversas. Estudios en este ámbito se enfocan a analizar posibles inconsistencias entre los estilos de ambos progenitores, planteando la hipótesis general que las inconsistencias paternas resultan perjudiciales para el desarrollo de los hijos. Berkien *et al.* (2012).

De esta forma tanto la variabilidad de situaciones y respuestas educativas, como posibles inconsistencias parentales hacen difícil encasillar a las familias en una u otra tipología, porque la manera como se comporta un padre respecto a un niño en particular depende de la edad del niño, de su apariencia física, de su conducta habitual, de su conducta pasada, su inteligencia y su estado de salud. Los padres confeccionan su estilo educativo a medida de cada niño, la educación no es algo que los padres hagan a los hijos, sino algo que los padres e hijos hacen conjuntamente (Rich Harris, 2002: 53). Por tanto, cuando se habla de estilos de prácticas educativas parentales, se hace referencia a tendencias globales de comportamiento, ya que con ello no se pretende señalar que los padres hagan lo mismo con todos los hijos ni en todas las situaciones. En esta línea, Rodrigo & Palacios (1998) postulan que las prácticas educativas de los padres pueden estar determinadas por una serie de factores que se dividen en tres grupos:

- Un primer grupo relacionado con el niño: edad, sexo, orden de nacimiento, número de hermanos y características de personalidad. Los atributos del niño: por ejemplo demandantes y emocionalmente negativos, resultan más difíciles de manejar.
- Un segundo grupo relativo a los padres: sexo, experiencia previa como hijos y como padres, características de personalidad, nivel educativo, ideas acerca del proceso evolutivo y la educación y expectativas de logro que tienen puestas en sus hijos. En cuanto al estilo educativo de los padres por el sexo, muchos hijos siguen viendo a los padres como disciplinadores y a las madres como comprensivas y aliadas en la búsqueda de espacios de autonomía (Meil, 2006). Pons-Salvador *et al.* (2005) identificaron factores asociados a los cambios que afecta negativamente a la parentalidad, como los antecedentes de castigo en la madre, la baja satisfacción materna y la percepción negativa del bebé entre otros, que se convierten en factores de riesgo para maltrato y alteraciones emocionales. A criterio de Millon (2000) el tipo de vínculo afectivo y el manejo de la norma, temperamento y actitudes que tienen los padres para con los hijos pasan a ser generadores de estilos comportamentales y actitudinales adecuados.
- Un tercer grupo relacionado con la situación en la que se lleva a cabo la interacción: características físicas de la vivienda, contexto histórico, situación en que se lleva la interacción e influencia de la estructura familiar en las características de las prácticas de crianza de los padres. En la conducta de los padres cuando se relacionan con los hijos tiene una influencia relativa el número de adultos del contexto, el número de niños, la educación de la madre, el ingreso familiar. Investigaciones revelan la importancia del nivel de estudios y profesional de los padres, metas educativas de los padres y de su propia historia evolutiva, así como de las características de los hijos y de la configuración familiar entre otros muchos factores (Ceballos & Rodrigo, 1998; Grusec, 2002; Palacios, 1999; Palacios & Moreno, 1995).

Según Meil (2006) la cultura actual ha dado origen a una mayor individualización, autonomía y protagonismo de las personas. Así las aspiraciones vitales de las mujeres han dejado de definirse en la sociedad actual sólo en el ámbito familiar como una vida orientada al servicio de la familia, para afirmarse en su derecho de tener también una carrera profesional propia; como consecuencia los roles conyugales, el reparto de responsabilidades, derechos y obligaciones han modificado las prácticas de crianza y los estilos educativos. En definitiva, el estilo parental puede presentar variaciones en función de determinados factores contextuales y personales tanto de padres e hijos, a nivel personal, como del contexto familiar y social en general. No obstante, más allá de que se determine la existencia o no de un estilo predominante, es necesario visualizar las dimensiones de afecto, comunicación, control en una interacción de calidad (Aroca & Cánovas, 2012).

Desde una concepción tipológica de los estilos educativos, esta investigación, se plantea como objetivo describir las estrategias educativas que presentan los padres y las madres en cada estilo educativo al momento de educar a sus hijos en el contexto de las familias cuencanas.

2. MATERIALES Y METODO

El estudio fue parte del proyecto de investigación: “Estilos de Educación Familiar en la Ciudad de Cuenca”, proyecto ganador del XII concurso convocado por el Departamento de Investigación de la Universidad de Cuenca. (2013-2014). Se trató de un estudio cuantitativo, descriptivo de carácter transversal.

2.1. Muestreo de población

A partir de la base de datos proporcionada por la Dirección de Planificación de la Coordinación de Educación Zona 6, se determinó una población de 147 instituciones educativas fiscales y particulares correspondientes al distrito 1 y 2 del cantón Cuenca. De las cuales se seleccionaron aleatoriamente 12 escuelas fiscales y 7 particulares. Participaron en el estudio: 445 padres y madres de familia de los niños/as del segundo año de educación básica (6-7 años). La muestra está calculada con un nivel de confianza de 95% y un error muestral de 5%. Tabla 1 presenta las características sociodemográficas de la muestra.

Tabla 1 Características sociodemográficas de la muestra.

Variable		Padres	Madres
Edad	Media	34.52 años	32.38 años
	DE	6.26 años	6.17 años
	Mínima	21 años	21 años
	Máxima	50 años	50 años
Actividad laboral	Ocupaciones	43.3%	43.5%
	Profesionales, científicas y técnicas	17.9%	15.7%
	Quehaceres domésticos		25.8%
	Transporte y almacenamiento	13.2%	0.4%
	Comercio	10.8%	6.5%
	Ninguna	2.7%	2.7%
	No contesta	12.1%	5.4%
Nivel de educación	Superior completo	22%	30%
	Superior incompleto	17%	17%
	Bachillerato	28%	26%
	Educación básica	26%	25%
	Ninguno	2%	2%
	No contesta	5%	0%

Se encontró una relación significativa, 0.57, entre el nivel educativo de la madre con respecto al del padre. El mayor porcentaje de padres con educación superior completa se concentra en escuelas particulares con un 39.3 y 50%, frente a un 14.1 y 19.4% en las escuelas fiscales. En cuanto a la situación laboral, en las escuelas fiscales, es donde se encuentran la mayor cantidad de padres con empleo y a tiempo completo, en un 93.6% frente a un 88.5% de padres que tienen hijos en las escuelas privadas. En las escuelas fiscales existe un 7.6% de madres desempleadas y en un 47.6% dedicadas a los quehaceres domésticos.

En la Tabla 2 la nuclearización de la familia queda definida por el porcentaje de padres casados y de unión de hecho (85%), en general estas familias tienen entre 1-2 hijos (41 y 24% respectivamente). Otras investigaciones en el medio reportan valores cercanos al 70% de niños que viven con sus padres y un 60% de familias con 1 o más hijos (Shephard *et al.*, 2015). Con lo cual se confirma que la estructura familiar Cuencana es nuclear y se caracteriza por la presencia del subsistema fraterno en más del 60% de familias. Por otro lado, el 23% afirma vivir por lo menos con uno de los abuelos del niño. Teniendo como resultado que la mayoría de los hogares están conformados entre 4-5 personas (31.7 y 21.9% respectivamente).

Tabla 2. Estructura familiar y estado conyugal.

Estructura familiar		Estado conyugal padres encuestados	
Nuclear	65%	Casados	68.4%
Trigeneracional	14%	Unión de hecho	16.6%
Monoparental	15%	Solteros (madres)	7%
No contesta	6%	Separados	4%
		Divorciados	4%

Se debe destacar que el 82% de padres y el 99% de madres, al momento de la aplicación del cuestionario, afirman vivir en el núcleo familiar, esto indica que las madres tienen una presencia permanente dentro del núcleo familiar, a diferencia de los padres que tienen mayor movilidad familiar. Estos datos explican la participación de los padres en las respuestas al cuestionario, este fue contestado por las madres en un 48% seguido de la respuesta conjunta de padre y madre en un 41%, lo que implica que a pesar que tradicionalmente existe una alto involucramiento de las madres en las actividades escolares de sus hijos, se visualiza una tendencia de una mayor colaboración de ambos padres.

2.2. *Recolección de información*

El instrumento para la recolección de la información fue el cuestionario “*Estudio socioeducativo de hábitos y tendencias de comportamiento en familias con niños de segundo año de Educación Básica*” Torío (2003). Consta de cinco partes: datos sobre la unidad familiar, organización de la vida familiar, recursos sociales y/o comunitarios, tendencias actitudinales educativas y percepción social. Para responder a los objetivos formulados, el análisis de los datos se concentró en los trece ítems de la pregunta 25 del bloque tendencias actitudinales educativas que se refieren a las estrategias que utilizan habitualmente los padres y madres cuando se relacionan con sus hijo/as. Los encuestados debían expresar su acuerdo, sentimiento y aprecio utilizando la escala de Likert, cuyas respuestas oscilaban entre 1 (muy de acuerdo), 2 (en desacuerdo), 3 (de acuerdo), 4 (muy en desacuerdo). Dicha escala permite establecer los estilos educativos de los padres y madres encuestados, de acuerdo a la tipología clásica de Baumrind (Autoritativo, Permisivo y Autoritario). Al igual que en el estudio de Torio (2003), por cada bloque de preguntas en el cuestionario se aplica el análisis factorial.

Para la recolección de la información, con la autorización a la Coordinación Zonal 6 de Educación se ingresó a las escuelas fiscales y particulares, se coordinó con los directores y docentes las fechas de reunión de entrega de certificado de calificaciones del primer quimestre del curso académico para explicar a los padres /madres de familia sobre la estructura del cuestionario y la importancia de las respuestas para la investigación. Los padres y madres llevaron el instrumento y la hoja de asentimiento informado en un sobre cerrado junto con la hoja explicativa. Los cuestionarios

resueltos fueron recogidos por la profesora de cada grado al que asistían los hijos de los padres participantes en las 19 escuelas.

2.3. Análisis de datos

El procesamiento de los datos fue realizado con el programa estadístico SPSS versión 20. Para la interpretación y análisis de los resultados se utilizó como medida estadística el análisis factorial mediante el método de componentes principales para analizar la interacción entre las variables de los estilos educativos. Se apreció una buena adecuación de los datos a través del estadístico Test de Kaiser-Meyer-Olbin (KMO) que mide la idoneidad de los datos, presentando un valor de 0.720. Para probar la homogeneidad de varianzas, la prueba de Esfericidad de Bartlett ($\chi^2=573.070$, Sig=0.00) presentó los valores adecuados para la utilización de un análisis factorial. Con el objetivo que las variables que integran los estilos educativos estén mejor definidas dentro de los componentes se realizó una rotación varimax de los factores, el mismo que garantiza la no correlación entre los componentes.

Con la finalidad de encontrar grupos de padres/madres de familia con estilos educativos definidos, se utilizó el análisis de cluster, para clasificar la muestra en distintos utilizando variables que midan similitudes entre los individuos. El método de conglomeración empleado es la vinculación intergrupos mediante la distancia Euclídea al cuadrado.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los tres factores que corresponden a los tres estilos educativos de acuerdo a la teoría de Baumrind (1967, 1971), son interpretados a continuación. La Tabla 3 presenta los resultados relacionados con el estilo democrático, la Tabla 2 la varianza, descripción y saturación del factor que caracteriza el estilo permisivo y la Tabla 3 finalmente las misma información sobre el estilo autoritario.

Tabla 3. Estilo democrático: varianza explicada, descripción y saturación del factor.

Estilo DEMOCRÁTICO	Porcentaje de varianza explicada: 22.27%
Descripción	Saturación
En mi opinión, es normal que mis hijos cometan errores mientras están aprendiendo.	.745
Me agrada que mis hijos tengan iniciativa para hacer cosas, aunque cometan errores.	.739
Los niños aprenden mejor a través del juego.	.662
El diálogo es el mejor sistema para conseguir que los niños comprendan.	.458

Se encuentran en este factor 4 elementos, Tabla 3, estas afirmaciones revelan que en el estilo democrático, como primer elemento configurador, (0.745) se ubica como estrategia educativa la autonomía, la iniciativa, “aceptación de errores mientras está aprendiendo”. Esto evidencia que los padres democráticos otorgan autonomía a los hijos en el desarrollo de competencias sociales partiendo de los derechos y deberes de los hijos. El último elemento configurador de este estilo, es “el diálogo como mejor sistema para que los niños comprendan” (0.458), revelando que los padres, en menor grado utiliza esta estrategia educativa en la crianza de los hijos.

Las afirmaciones que configuran el estilo permisivo, Tabla 4, son estrategias educativas centradas en la libertad que se otorga a los hijos. El primer elemento configurador, (0.772) “creo que los padres tenemos que dejar a los hijos a su libertad para que aprendan por sí mismos”, “creo que la vida es la mejor escuela, sin que sea necesario estar dando constantemente consejos a los hijos” con (0.561) y “me molesta cuando alguno de mis hijos me pida ayuda para hacer algo; creo que debería hacerlo solo” (0.526) evidencian poca exigencia paterna, no se acentúa la autoridad, pues estos padres

no establecen normas estrictas en la distribución de tareas en el hogar, ni en los horarios para comer, dormir, permisos. Los padres permisivos tienen mayor tolerancia a los errores de los hijos, dejan que los hijos hagan lo que quieran sin corregirles ni orientarles evitando los castigos. El estilo permisivo o no restrictivo refleja una relación padre e hijo no directiva basada en el no control parental y la flexibilidad (Baumrind, 1997), citado por (Henaó *et al.*, 2007), esta práctica educativa de los padres podría generar confusión en los hijos pues las normas y las jerarquías son necesarias para el desarrollo saludable de los niños, al desarrollar autonomía, seguridad en sí mismos, desarrollo del autocontrol.

Tabla 4. Estilo permisivo: varianza explicada, descripción y saturación del factor.

Estilo PERMISIVO	Porcentaje de varianza explicada: 15.91%
Descripción	Saturación
Creo que los padres tenemos que dejar a los hijos a “su libertad” para que aprendan por sí mismos.	.772
Creo que la vida es la mejor escuela, sin que sea necesario estar dando constantemente consejos a los hijos.	.561
Me molesta que alguno de mis hijos me pida ayuda para hacer algo; creo que debería hacerlo solo/a.	.526

Tabla 5. Estilo autoritario: varianza explicada, descripción y saturación del factor.

Estilo AUTORITARIO	Porcentaje de varianza explicada: 10.07%
Descripción	Saturación
La clave para educar bien a los hijos consiste, esencialmente, en castigarlos cada vez que se portan mal.	.741
Los padres tenemos que utilizar frecuentemente los castigos para prevenir problemas futuros.	.710
Los niños deben respetar siempre a los padres por el hecho de serlo.	.463

Los tres componentes que configuran el estilo autoritario, Tabla 5, se refieren al mérito de la obediencia, respeto a la autoridad, y a la aplicación del castigo a los hijos. Siendo el castigo el primer elemento configurador y máximo definidor de este factor (0.741). Esta postura autoritaria tiene la singularidad de acentuar la jerarquía de su rol de padres, la rigidez de la disciplina y la obediencia como mecanismos para educar a sus hijos, desvirtuando el diálogo y la comunicación entre padres e hijos; esta idea les lleva a no valorar los deseos y no dar respuesta a las necesidades emocionales de los hijos. Padres y madres que utilizan este estilo educativo muestran niveles bajos de afecto/comunicación y niveles altos de exigencia y control. Este modelo ha sido uno de los más discutidos tanto en el discurso social como en la literatura, quizá porque se ha presentado con más frecuencia en las prácticas educativas, generando en los hijos baja autoestima, baja percepción de control de sus propias situaciones, sentimientos de miedo, desagrado, rencor, rebeldía, rechazo a quienes representan a los padres/madres que representan ese modelo.

Una vez obtenidos los factores resultantes que corresponde a los estilos educativos, se utilizaron las puntuaciones factoriales para una reagrupación de la muestra mediante el análisis cluster exploratorio. Al analizar el dendograma se visualizó que la muestra se agrupaba alrededor de 4 clusters.

La Tabla 6 presenta la media y la desviación estándar de los puntajes factoriales para los grupos identificados en cada uno de los estilos educativos, con el fin de conocer en qué estilo se ubica cada uno de los cuatro grupos. El primer grupo “no definido” está conformado por la mayoría de la muestra, 434 padres/madres, un segundo grupo conformado por 3 padres se distingue por tener un estilo permisivo, el valor de la media en este estilo es positivo, de igual forma un tercer grupo formado por 3 padres que responden al estilo autoritario; finalmente el grupo 4 con 2 padres responden a un estilo no reconocido, ya que las puntuaciones para la media son negativas.

Tabla 6. Análisis cluster y estilos educativos, media y DT de los puntajes factoriales.

Estilos educativos	Descripción de grupos							
	1. No definido n = 343		2. Permisivo n = 3		3. Autoritario n = 3		4. No reconocido n = 2	
	Media	DT	media	DT	Media	DT	media	DT
Democrático	0.05	0.93	-1.36	0.45	-2.7	0.68	-4.5	0.02
Permisivo	-0.07	0.98	2.66	0.63	-0.429	0.42	-1.73	0.12
Autoritario	0.008	0.96	-1.67	0.54	1.43	0.21	-1.34	1.22

El análisis bivariado entre los grupos identificados a través del análisis cluster y los puntajes directos correspondientes a los estilos educativos, permitió determinar las particularidades del estilo no definido. Para el cual se registró una media de 3.46 cercana al máximo valor esperado en la escala y medias de 2.34 y 2.37 para indicadores autoritarios y permisivos, puntajes ligeramente inferiores a la media de la escala. En consecuencia el estilo no definido se caracteriza por integrar los tres estilos educativos, con una marcada tendencia hacia el estilo democrático que coexiste con tendencias autoritarias y permisivas en menor grado (Tabla 7).

Tabla 7. Distribución de la muestra según análisis cluster y estilos educativos, puntajes directos.

Estilos educativos	Descripción grupo							
	1. No definido n = 434		2. Permisivo n = 3		3. Autoritario n = 3		4. No reconocido n = 2	
	Media	DE	Media	DE	Media	DE	Media	DE
Autoritario	2.34	0.5	1.75	0	3	0.25	1.38	0.53
Democrático	3.46	0.41	2.75	0.43	2.33	0.29	1.75	0
Permisivo	2.37	0.43	2.6	0.92	2.47	0.42	1.7	0.14

4. CONCLUSIONES

En relación con el estilo educativo que prevalece en las familias cuencanas, se deduce que del análisis de cluster se identifica 434 padres y madres de niños/as de segundo año de educación básica de las escuelas de la ciudad de Cuenca como “no definidos”, porque no tienen puntuaciones medias que les permita ubicarse en un estilo educativo de acuerdo a la tipología de Baumrind; sin embargo, en la cotidianidad de la relación entre padres e hijos los padres manejan estrategias educativas utilitarias que al final responden a los tres estilos. Este grupo calificado como “no definido” está caracterizado por prácticas educativas con tendencias democráticas y escasas estrategias autoritarias y permisivas.

Es evidente que en el proceso educativo los padres/madres utilizan estrategias educativas, entendidas éstas, como un conjunto de conductas que los padres valoran como adecuadas para establecer normas y valores que favorezca la integración social de los hijos/as. Estas estrategias que emplean los padres, y que están basadas en las dimensiones de afecto - comunicación y control planteadas por Baumrind, son tendencias actitudinales, y no pueden ser concebidas en un sentido puro, más bien entenderlas como tendencias que nos acercan a la realidad de la familia cuencana.

Los resultados del presente estudio confirman los obtenidos en la investigación “Estudio socioeducativo de hábitos y tendencias de comportamiento en familias con niños de educación infantil y primaria en Asturias” España, de Torío *et al.* (2008a, 2008b) donde el 87.2% de padres no tienen un estilo definido y el 12% si tienen un estilo definido que es el democrático. La autora indica que “no se identifican modelos puros, sino que se solapan, ya que los estilos educativos suelen ser mixtos y varían con el desarrollo del niño, no siendo estables a lo largo del tiempo”. Concomitantemente en la investigación de Cuenca, Ecuador el 97.7% (434 familias) no tienen un estilo definido y más bien

combinan los tres estilos de crianza con una orientación democrática; y, un grupo muy reducido de familias con un estilo educativo definido, en este sentido, los datos no difirieron a la investigación realizada en España.

A partir del análisis factorial se destacan las siguientes tendencias de las estrategias educativas de los padres y madres de familia del cantón Cuenca:

- **Una tendencia del comportamiento de los padres hacia un estilo democrático.** Los padres/madres en la interacción con los hijos valoran la expresión de la autonomía, estimulan la iniciativa, valoran el juego y en menor grado, el diálogo en el desarrollo psicológico de los hijos. Se trata de una familia que da valor a la calidez, al afecto, al diálogo con un control de las normas, reglas claras y firmes en un clima de igualdad y democratización entre los miembros de la familia. Este estilo produce, en general efectos positivos en la socialización: desarrollo de competencias sociales, índices más altos de autoestima y bienestar psicológico, un nivel inferior de conflictos entre padres e hijos, entre otras consecuencias. Los niños de padres democráticos suelen ser interactivos y hábiles en sus relaciones con sus iguales, independientes y cariñosos (Izzedin & Pachajoa, 2009) este tipo de crianza se encuentra en sintonía con la titularidad de derechos de los niños y adolescentes, es la crianza humanizada. Se puede afirmar que los estudios que analizan la relación entre los estilos educativos democráticos y consecuencias educativas en el desarrollo del niño coinciden en resaltar que este estilo caracterizado por el afecto, control, comunicación y exigencia de madurez está relacionado con los mejores resultados. (Alonso García & Román Sánchez, 2003; Chang, 2003; Hernando *et al.*, 2012). Estos resultados dejan ver la incidencia del impacto de los estilos educativos familiares en el desarrollo de los hijos.
- En los padres/madres encuestados, **junto a esta tendencia democrática se constata una aceptación minoritaria a las prácticas autoritarias** que valoran la obediencia como una virtud, así como la dedicación a las tareas marcadas, la tradición y la preservación del orden. Favorecen las medidas de castigo o de fuerza y están de acuerdo en mantener a los niños en un papel subordinado y en restringir su autonomía. Dedicar muchos esfuerzos a influir, controlar y evaluar el comportamiento y actitudes de sus hijos de acuerdo con unos rígidos patrones preestablecidos. No facilitan el diálogo y, en ocasiones, rechazan a sus hijos/as como medida disciplinaria. El estilo autoritario es el que tiene repercusiones más negativas (Torío *et al.*, 2008b: 158) sobre la socialización de los hijos, como la falta de autonomía personal y creatividad, menor competencia social o baja autoestima y genera niños descontentos, reservados, poco tenaces a la hora de perseguir metas y poco comunicativos y afectuosos y tienden a tener una pobre interiorización de valores morales. Sobre el área de autoridad familiar en relación con los comportamientos agresivos, son ilustrativos los trabajos de Musitu & García (2004), Martínez & Fuertes (1999), Agudelo (1993), Henao *et al.* (2007), Alonso García & Román Sánchez (2005), Oliva *et al.* (2008), Sandoval *et al.* (2006).
- Finalmente los padres/madres encuestados, en relación con **las estrategias educativas que configuran el estilo permisivo**, de acuerdo al análisis factorial las pautas educativas están centradas en la concepción que tienen los padres en otorgar la libertad a los hijos para que aprendan por sí mismos, sin embargo en el análisis de cluster, este estilo tiene una puntuación debajo de la media -0.07. Los resultados obtenidos por (Perez, 2012), refuerzan la idea de que en las familias españolas, el estilo idóneo para la socialización parental es el indulgente, puesto que los hijos de estas familias siempre fueron equivalentes o superiores al estilo autoritativo. Los resultados de este estudio ratifican y extienden algunos estudios previos (Musitu & García, 2004; García & Gracia, 2010).

Padres y madres de las familias cuencanas, demuestran la utilización de estrategias educativas inconsistentes al momento de educar a los hijos. A criterio de Llanova & Méndez (2012) uno de los errores en la educación familiar, es la inconsistencia que se caracteriza por la falta de estabilidad y coherencia en las estrategias de control, supervisión y disciplina empleadas en la educación de los hijos. En un estudio con adolescentes españoles, se ha encontrado relaciones significativas entre la inconsistencia y las manifestaciones emocionales de los hijos, particularmente, con la agresión y la depresión (Rodríguez *et al.*, 2009). Un contexto de crianza consistente genera seguridad y permite que

los hijos establezcan claras relaciones entre su propia conducta y las contingencias asociadas de la crianza familiar. De esta forma, se genera un adecuado contexto de aprendizaje y desarrollo que facilita la interiorización de normas y valores de los padres. A partir de lo señalado y los resultados de la investigación es evidente la necesidad de implementar programas de educación parental que potencien mayores niveles de comunicación, afecto y control para desarrollar en los hijos reflexión, autonomía, responsabilidad y bienestar emocional.

AGRADECIMIENTOS

El proyecto “Estilos de Educación Familiar en la Ciudad de Cuenca” agradece a las autoridades de la Universidad de Cuenca y al Director de la DIUC, Ing. Jaime Bojorque por el apoyo constante al equipo de investigación, lo que ha favorecido la formación de los miembros del equipo en la investigación científica y en la consecución de resultados que brinden una respuesta académica a las necesidades sociales de la familia cuencana. También reconoce y agradece el apoyo recibido por las autoridades y personal administrativo de la Facultad de Psicología. Gratitud a la factibilidad para la realización de la investigación fue posible gracias al apoyo teórico y metodológico de la Dra. Susana Torio de la Universidad de Oviedo (España) quien autorizó la aplicación del instrumento de investigación. De la misma manera nuestro reconocimiento a las autoridades de la Coordinación de Educación Zona 6, que autorizaron el ingreso a las instituciones educativas fiscales, a los directores y docentes de las escuelas de la ciudad de Cuenca por favorecer la aplicación y la recolección de la información.

BIBLIOGRAFÍA

- Agudelo, R.E., 1999. Estilos educativos paternos: aproximación a su conocimiento. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, 11, 1-12.
- Alonso García, J., J. Román Sánchez, 2003. *Educación Familiar y autoconcepto en los niños pequeños*. Madrid: Pirámide.
- Alonso García, J., J.M. Román Sánchez, 2005. Prácticas educativas y autoestima, *Psicothema*, 17(1), 76-82.
- Álvarez, M., 2010. Prácticas educativas familiares, autoridad familiar incidencia en el comportamiento agresivo infantil. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (31), 253-273.
- Arce, R., M. Novo, A. Carballal, 2003. Sensibilización acerca de las consecuencias negativas que provoca el conflicto interparental sobre los hijos. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología de la Educación*, 10, 1138-2663.
- Aroca, C., P. Cánovas, 2012. Los estilos educativos parentales desde los modelos interactivos y de construcción conjunta: revisión de las investigaciones. *Teoría de la Educación*, 24, 149-176.
- Aunola, K., H. Stattin, J.E. Nurmi, 2000. Parenting styles and adolescents' achievement strategies. *Journal of Adolescence*, 23(2), 205-222.
- Balzano, S., 2002. Las construcciones culturales sobre el éxito y el fracaso escolar y sus implicaciones sobre los modelos educativos en Argentina. *Cultura y Educación*, 3(14), 283-296.
- Ballantine, J., 2001 Raising competent kids: the authoritative parenting style, *Childhood Education*, 78, 46-47.
- Baumrind, D., 1967. Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Child Development*, 37(4), 887-907.
- Baumrind, D., 1971. *Current patterns of parental authority*. *Developmental Psychology Monographs*, 4(1, Part 2).

- Baumrind, D., 1997. The discipline encounter: Contemporary issues. *Aggression and Violent Behavior*, 2(4), 321-335.
- Belalcazar, L., A. Delgado, 2013. Practicas educativas familiares en el desempeño escolar. *Plumilla Educativa*, 417-430.
- Berkien, M., A. Louwerse, F. Verhulst, J. Van der Ende, 2012. Children perceptions of dissimilarity in parenting styles are associated with internalizing and externalizing behavior. *European Child on Adolescence Psychiatric*, 21, 79-85.
- Buestan, J., T. Mendieta., 2012. *Practicas de crianza y su influencia en el desarrollo integral de niños de 0 a 5 años*. Tesis de Licenciatura, Universidad de Cuenca, Ecuador, 69 pp.
- Burchinal, M.R., E. Peisner-Feinberg, R. Pianta, C. Howes, 2002. Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories, *Journal of School Psychology*, 40, 415-436.
- Ceballos, E., M.J. Rodrigo, 1998. Las metas y estrategias de socialización entre padres e hijos. En: Rodrigo, M.J., J. Palacios, *Familia y desarrollo humano* (págs. 225-243). Madrid: Alianza Editorial.
- Chang, L., 2003. Variable effects of children's aggression, social withdrawal, and prosocial leadership as functions of teacher beliefs and behaviors. *Child Development*, 74, 538-548.
- Chao, R.K., 1994. Beyond parental control and authoritarian parenting style: Understanding Chinese parenting through the cultural notion of training. *Child Development*, 65(1), 111-119.
- Clereci, G., M. García, 2010. Autoconcepto y percepción de pautas de crianza en niños escolares. *Anuario de investigaciones*, 17, 205-2012.
- Coloma, J., 1993. *Estilos educativos paternos*. Madrid: Narcea S.A.
- Coronel, M.A., F.P. Sánchez, 2013. *Estilos de cuidado-crianza en niños y niñas de 0 a 2 años de zonas urbanas y rurales de la ciudad de Cuenca*. Tesis de Licenciatura, Universidad de Cuenca, Ecuador, 151 pp.
- Corvo, K., K. Williams, 2000. Substance abuse, parenting styles and aggression: an exploratory study of weapon carrying students, *Education*, 46 (1), 1-13.
- Elzo, J., 2010. *Una tipología de los españoles 2008, atendiendo a sus sistemas de valores*. En: Elzo, J., M. Silvestre (Eds.). *Un individualismo placentero y protegido: cuarta encuesta europea de valores en su aplicación a España*, pp. 251-298. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Estébez, E., S. Murgui, D. Moreno, G. Musitu, 2007. Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psychothema*, 19, 108-113.
- García, M., C.S. Pelegrina, J. Lendínez, 2002. Los estilos educativos de los padres y la competencia psicosocial de los adolescentes. *Anuario de Psicología*, 33(1), 79-95.
- García, F., E. Gracia, 2010. ¿Qué estilo de socialización parental es el idóneo en España? Un estudio con niños y adolescentes de 10 a 14 años. *Infancia y Aprendizaje*, 33(3), 365-384.
- García-Linares, M., M. Torre, M. Carpio, M. Cerezo, P. Casanova, 2014. Consistencia/ Inconsistencia en los estilos educativos de padres y madres, y estrés cotidiano en la adolescencia. *Revista de Psicodidáctica*, 19(2), 307-325.
- Gómez, O., R. Del Rey, J. Casas, R. Ortega, 2014. Estilos parentales y variables e implicación en bullying. *Cultura y Educación*, 26(1), 132-158.
- Gracia, C.R., M.D. Sammel, E.W. Freeman, L. Liu, L. Hollander, D.B. Nelson, 2004. Predictors of decreased libido in women during the late reproductive years. *Menopause*, 11(2), 144-150.
- Grusec, J.E., 2002. *Parental socialization and children's acquisition of values*. En: Bornstein, M.H. (Ed.). *Handbook of Parenting: Vol. 5. Practical issues in parenting*, pp. 143-167. Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- Grusec, J.E., J.J. Goodnow, 1994. Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: A reconceptualization of current points of view. *Development Psychology*, 30, 4-19.

- Guerra, M., 2009. *Estilos parentales y su influencia en el desarrollo cognitivo de preescolares de 5 a 6 años*. Tesis de maestría sin publicar, Universidad Tecnológica Equinoccial, Quito, Ecuador.
- Henao, G., C. Ramírez, L. Ramírez, 2007. Las practicas educativas familiares como facilitadoras del proceso de desarrollo en el niño y niña. *Psicothema*, 17(1), 76-82.
- Hernando, A., A. Olivia, M.A. Pertegal, 2012. Variables familiares y rendimiento académico en la adolescencia. *Estudios de Psicología*, 33(1), 51-65.
- Herrera, E., A.G. Brito, J. Pérez, M.T. Martínez, A. Díaz, 2001. Percepción de estilos educativos parentales e inadaptación en adolescentes, *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis*, 23(1-2), 44-57.
- Hoffman, M.L., 1975a. Moral internalization, parent power, and the nature of parent-child interaction, *Developmental Psychology*, 11, 228-239.
- Hoffman, M.L., 1975b. Altruistic behavior and the parent-child relationship, *Journal of Personality and Social Development*, 31, 937-943.
- Izzedin, R., A. Pachajoa, 2009. Pautas, practicas y creencias acerca de la crianza ... ayer y hoy. *Scielo*, 15(2), 109-115.
- Jiménez, D., Y. Guevara, 2010. Estilos de crianza e interacciones familiares: aproximaciones teóricas e investigaciones empíricas. Red Mexicana de Investigación en Psicología Educativa Sistema Mexicano de Investigación en Psicología. *Tendencias en Psicología y Educación*, 1, 11-41.
- Kim, H., G. Chung, 2003. Relationship of recalled parenting style to self-perception in Korean-American college students. *Journal of genetic psychology*, 164(4), 481-492.
- Kim, K., R.P. Rohner, 2002. Parental warmth, control and involvement in schooling. Predicting academic achievement among Korean American adolescents, *Journal of Crosscultural Psychology*, 33(2), 127-140.
- Lamborn, S.D., N.S. Mounts, L. Steinberg, S.M. Dornbusch, 1991. Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families, *Child Development*, 62(5), 1049-1065.
- Llanova, L., F. Méndez, 2012. *Manual del psicologo familiar. Un nuevo perfil profesional*. Madrid: Piramide.
- Maccoby, E.E., J.A. Martín, 1983. *Socialization in the context of the family: parent-child interaction*. In: Hetherington, E.M., P.H. Mussen (Eds.). *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality and social development*, pp.1-101. New York: Wiley.
- Martínez, L., A. Fuertes, 1999. Importancia del clima familiar y la experiencia de pareja en las relaciones de amistad de los adolescentes, *Revista de Psicología Social*, 14, 235-250.
- Meil, G., 2006. *Padres e hijos en la España actual*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Mestre, V., D. Frías, 1997. Estilos educativos paternos y desarrollo del autoconcepto en los hijos, *Surgam*, 449, 17-35.
- Molpereces, M.A., I. Llinares, G. Musitu, 2000. Estilos de disciplina familiar y prioridades de valor en la adolescencia. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 11(3), 49-67.
- Molpereces, M.A., G. Musitu, S. Lila, 1994. *La socialización del sistema de valores en el ámbito familiar*. En: Musitu, G., P. Allat (Eds.). *Psicosociología de la familia*, pp. 121-146. Valencia: Albatros.
- Millon, T., 2000. *Desarrollo de la personalidad: origen, secuencia y evolución*. Trastornos de la personalidad. Mas allá del DSM-IV, 85-139. Barcelona: Millon&R.D.DAVIS.
- Mínguez, R., 2012. *Ética de la vida familiar y transmisión de valores morales*. Universidad de Murcia. Facultad de Educación, Murcia, España.
- Muñoz, A., 2005. La familia como contexto de desarrollo infantil. Dimensiones de análisis relevantes para la intervención educativa y social. *Portularia*, 5(2), 147-163.
- Musitu, G., M.J. Cava, 2001. *La familia y la educación* (1a ed.). Barcelona: Octaedro.

- Musitu, G., F. García, 2004. *ESPA29: Escala de estilos de socialización parental en la adolescencia*. Madrid: TEA.
- Musitu, G., T. Jiménez, A. Povedado, 2009. Familia y Escuela: escenarios de riesgo y protección en la violencia escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, XII (32-33), 1-26.
- Musitu, G., J.M. Román, M. Gutiérrez, 1996. *Educación familiar y socialización de los hijos*. Barcelona: Idea Books.
- Observatorio de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia, 2010. *Los niños y las niñas del Ecuador a inicios del siglo XXI*. Quito: Noción.
- Olivia, A., A. Parra, 2004. *Contexto familiar y desarrollo psicológico durante la adolescencia*. En: Arranz E. (Ed.). *Familia y Desarrollo psicológico*, pp. 96-123. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Olivia, A., A. Parra, E. Arranz, 2008. Estilos relacionales parentales y ajustes adolescentes. *Infancia y Aprendizaje*, 31, 93-106.
- Orte Socias, C., 2005. Los programas de prevención de drogas centrados en la familia. Una visión desde la investigación práctica: Proyecto Hombre. *Revista de la Asociación Proyecto Hombre*, 53, 14-17.
- Orte Socias, C., 2006. Volver a ser una familia después de la droga. Aplicación de un programa para reforzar la competencia familiar: Proyecto Hombre. *Revista de la Asociación Proyecto Hombre*, 57, 43-46.
- Ortega, P., R. Mínguez, 2003. Familia y transmisión de valores. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 15, 33-56.
- Palacios, J., 1999. *La familia y su papel en el desarrollo afectivo y social*. En: López, F., I. Etxebarria, M.J. Ortiz (Eds.). *Desarrollo afectivo y social*, pp. 267-284. Madrid: Pirámide.
- Palacios, J., M.C. Moreno, 1995. *Contexto familiar y desarrollo social*. En: Rodrigo, M.J. (Ed.). *Contexto y desarrollo social*, pp. 157-188. Madrid: Síntesis Psicología.
- Palacios, J., M.J. Rodrigo, 1998. *La familia como contexto de desarrollo*. En: Rodrigo, M.J., J. Palacios. *Familia y desarrollo humano*, pp. 225-243. Madrid: Alianza Editorial.
- Peralbo, M., M.L. Fernández, 2003. Estructura familiar y rendimiento escolar en educación secundaria obligatoria. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 7 (8), 309-322.
- Pérez, P., P.M. Vidal, M., 2001. Valores y pautas de la crianza familiar en los montes del Pas. *Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 13, 115-136.
- Perez, P., 2012. La socialización parental en padres españoles con hijos de 6 a 14 años. *Psicothema*, 24(3), 371-376.
- Pons-Salvador, G., M. Cerezo, G. Bernabé, 2005. *Cambio y estabilidad en los factores que afectan negativamente a la parentalidad*. *Psicothema*, 17(1), 31-36.
- Ramírez, M.A., 2005. Padres y desarrollo de los hijos. Prácticas de crianza. *Estudios Pedagógicos XXXI(2)*, 167-177.
- Raya, A., 2008. *Estudio sobre los estilos educativos parentales y su relación con los trastornos de conducta en la infancia*. Córdoba, España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Rich Harris, J., 2002. *El mito de la educación*. Barcelona: Randon House Mondadori.
- Rodrigo, M.J., J. Palacios, 1998. *Conceptos y dimensiones en el análisis evolutivo-educativo de la familia*. En: Rodrigo, M., J. Palacios (coord.). *Familia y Desarrollo Humano*, pp. 45-70.
- Rodrigo, M.J., M.L. Máiquez, M. García, R. Mendoza, A. Rubio, A. Martínez, J.C. Martín, 2004. Relaciones padres-hijos y estilos de vida en la adolescencia, *Psicothema*, 16(2), 203-210.
- Rodríguez, M.A., M.V. Del barrio, M.A. Carrasco, 2009. ¿Como perciben los hijos la crianza materna y paterna? Diferencias por edad y sexo. *Escritos de Psicología*, 2(2), 10-18.
- Rodríguez, M.A., M.V. Del barrio, M.A. Carrasco, 2009. Consistencia Interparental y su relación con la agresión y la sintomatología depresiva en niños y adolescentes. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 14(1), 51-60.

- Sandoval, J., 2006. Ambiente escolar, familiar y comunitario en relación con los comportamientos agresivos y prosociales en niños de 3 a 12 años. *Rev. Fac. Nac. Salud Pública*, 24(1), 30-39.
- Shephard, B., M. Ordóñez, C. Mora, 2015. Estudio Descriptivo: Programa de prevención y disminución del acoso escolar - "Bullying". Fase Diagnóstica: Prevalencia. *Rev. Med. HJCA*, 7(2), 155-161.
- Torío, S., 2003. *Estudio socioeducativo de hábitos y tendencias de comportamiento en familias con niños de educación infantil y primaria en Asturias*. Oviedo, España: Universidad de Oviedo, Servicio de Publicaciones.
- Torío, S., J.V. Peña, M. Inda, 2008a. Estilos de educación familiar. *Psicothema*, 20(1), 62-70.
- Torio, S., J.V. Peña, M. del Carmen Rodriguez, 2008b. Estilos educativos parentales, Revisión bibliográfica y reformulación teórica. *Teoría de la Educación*, 20, 151-178.