

## Información Importante

La Universidad de La Sabana informa que el(los) autor(es) ha(n) autorizado a usuarios internos y externos de la institución a consultar el contenido de este documento a través del Catálogo en línea de la Biblioteca y el Repositorio Institucional en la página Web de la Biblioteca, así como en las redes de información del país y del exterior con las cuales tenga convenio la Universidad de La Sabana.

Se permite la consulta a los usuarios interesados en el contenido de este documento para todos los usos que tengan finalidad académica, nunca para usos comerciales, siempre y cuando mediante la correspondiente cita bibliográfica se le de crédito al documento y a su autor.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, La Universidad de La Sabana informa que los derechos sobre los documentos son propiedad de los autores y tienen sobre su obra, entre otros, los derechos morales a que hacen referencia los mencionados artículos.

**BIBLIOTECA OCTAVIO ARIZMENDI POSADA**  
UNIVERSIDAD DE LA SABANA  
Chía - Cundinamarca

**UNIVERSIDAD DE LA SABANA**  
**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**  
**ESPECIALIZACIÓN EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**



**TESIS DE ESPECIALIZACIÓN**

**PRESENTADA POR:**  
**JULIETTE AMORTEGUI PRIETO**  
**LISETH DURÁN BAUTISTA**  
**CAROLINA FLOREZ SILVA**

**Directora:**  
**ANA MARIA CARDONA**

Bogotá, 2015

**UNIVERSIDAD DE LA SABANA**

FACULTAD DE PSICOLOGÍA  
ESPECIALIZACIÓN EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA



**RELACIONES DE CONFLICTO, DEPENDENCIA Y CERCANÍA: PERCEPCIÓN  
DE LOS DOCENTES SOBRE SUS ESTUDIANTES EN EDAD PREESCOLAR.  
ESTUDIO COMPARATIVO EN TRES INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE LA  
CIUDAD DE BOGOTÁ.**

TESIS DE ESPECIALIZACIÓN

**Autoras: JULIETTE AMORTEGUI PRIETO  
LISETH DURAN BAUTISTA  
CAROLINA FLOREZ SILVA**

**Directora: ANA MARIA CARDONA**

Bogotá, 2015

**UNIVERSIDAD DE LA SABANA**

FACULTAD DE PSICOLOGÍA



**RELACIONES DE CONFLICTO, DEPENDENCIA Y CERCANÍA: PERCEPCIÓN  
DE LOS DOCENTES SOBRE SUS ESTUDIANTES EN EDAD PREESCOLAR.  
ESTUDIO COMPARATIVO EN TRES INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE LA  
CIUDAD DE BOGOTÁ**

TESIS DE ESPECIALIZACIÓN

Tesis de Especialización presentada por: **Juliette Amórtegui Prieto**

**Liseth Duran Bautista**

**Carolina Flórez Silva**

**Dirigida por:** Ana María Cardona

Directora del programa de Especialización en Psicología Educativa

Facultad de Psicología

Universidad de la Sabana



“Lo que se enseña sin querer enseñarlo, y lo que se aprende sin querer aprenderlo puede ser, y es con frecuencia, lo más importante y lo más permanente del proceso de enseñanza-aprendizaje, y esto a su vez depende, en buena medida, del estilo de relación que establecemos con los alumnos” (Morales, 1998, p. 9).

## AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a Dios ser supremo, por guiarnos, amarnos y permitirnos crecer como seres humanos y profesionales con herramientas para brindarle a nuestras comunidades educativas y personas que nos rodean lo mejor de nosotros y de nuestros aprendizajes.

Agradecemos a nuestras familias por el gran apoyo moral, emocional y por el tiempo que nos brindaron en la realización de nuestra especialización y nuestro trabajo de grado. Nos permitieron lograr el objetivo trazando un mejor futuro y ser orgullo para ellos y toda la familia.

Agradecemos a nuestras instituciones por permitirnos explorar y conocer las dinámicas sociales e individuales que se tejen en el interior de las aulas de primera infancia.

Agradecemos a la Universidad la Sabana, y a nuestra Asesora Ana María Cardona, por la confianza depositada en el desarrollo de nuestro trabajo de grado, y apoyo proporcionado para la realización de este gran reto.

## TABLA DE CONTENIDOS

Justificación	11
Marco Referencial	13
Fundamentación Teórica	15
1. Teoría del Apego	15
2. El docente en las relaciones de apego	18
3. Teoría Ecológica	25
4. Teoría de los Sistemas	26
5. Relación Docente - Estudiante en el enfoque de intervención preventiva	28
6. Estudios Anteriores	31
7. Marco Metodológico	33
7.1 Participantes	33
7.2 Procedimiento	35
7.3 Instrumentos	36
7.4 Método	38
8. Resultados	39
8.1 Resultados percentil total STRS	39
8.2 Percentiles por subescalas por institucion	41
8.2.1 I.E.D Acacia II	41
8.2.1.1 Subescala de Conflicto	41
8.2.1.1 Subescala de Cercania	42
8.2.1.2 Subescala Dependencia	42
8.2.2 Colegio Morisco I.E.D.	42

8.2.1.3 Subescala de Conflicto	42
8.2.1.4 subescala de Cercania	43
8.2.1.5 subescala Dependencia	43
8.2.3 Colegio San Jorge De Inglaterra	44
8.2.3.1 Subescala de Conflicto	44
8.2.3.2. Subescala de Cercania	44
8.2.3.2 Subescala Dependencia	44
8.3 Resultados Percentiles Subescala Por Género	46
8.3.1 Percentil Subescala Conflicto por Género Colegio Acacia II	46
8.3.2 Percentil Subescala Cercanía por Género Colegio Acacia II	47
8.3.3. Percentil Subescala Dependencia por Género Colegio Acacia II	48
8.3.4 Percentil Subescala Conflicto por Género Colegio Morisco	49
8.3.4 Percentil Subescala Cercanía por Género Colegio Morisco	50
8.3.5. Percentil Subescala Dependencia por Género Colegio Morisco	50
8.3.6 Percentil Subescala Conflicto por Género Colegio SGI	52
8.3.7 Percentil Subescala Cercanía por Género Colegio SGI	53
8.3.8 Percentil Subescala Dependencia por Género Colegio SGI	54
Discusión	54
Bibliografía	64

## INDICE DE FIGURAS

**Figura 1.** Percentil total STRS Colegio Acacia II

**Figura 2.** Percentil total STRS Colegio Morisco

**Figura 3.** Percentil total STRS Colegio San Jorge de Inglaterra

**Figura 4.** Percentil por sub escalas Conflicto Colegio Acacia II

**Figura 5.** Percentil por sub escalas Cercanía Colegio Acacia II

**Figura 6.** Percentil por sub escalas Dependencia Colegio Acacia II

**Figura 7.** Percentil por sub escalas Conflicto Colegio Morisco

**Figura 8.** Percentil por sub escalas Cercanía Colegio Morisco

**Figura 9.** Percentil por sub escalas Dependencia Colegio Morisco

**Figura 10.** Percentil por sub escalas Conflicto Colegio San Jorge de Inglaterra

**Figura 11.** Percentil por sub escalas Cercanía Colegio San Jorge de Inglaterra

**Figura 12.** Percentil por sub escalas Dependencia Colegio San Jorge de Inglaterra

**Figura 13.** Percentil sub escala conflicto por Genero Colegio Acacia II

**Figura 14.** Percentil sub escala cercanía por Genero Colegio Acacia II

**Figura 15.** Percentil sub escala Dependencia por Genero Colegio Acacia II

**Figura 16.** Percentil sub escala Conflicto por Genero Colegio Morisco

**Figura 17.** Percentil sub escala Cercanía por Genero Colegio Morisco

**Figura 18.** Percentil sub escala Dependencia por Genero Colegio Morisco

**Figura 19.** Percentil sub escala Conflicto por Genero Colegio San Jorge de Inglaterra

**Figura 20.** Percentil sub escala Cercanía por Genero Colegio San Jorge de Inglaterra

**Figura 21.** Percentil sub escala Dependencia por Genero Colegio San Jorge de Inglaterra

## INDICE DE ANEXOS

### ANEXO I

<b>Tabla 1</b> Medias y percentiles por subescalas por colegio	41
<b>Tabla 2</b> Ítems de la sub escala de Conflicto	70
<b>Tabla 3</b> Ítems de la sub escala de Cercanía	70
<b>Tabla 4</b> Ítems de la sub escala de Dependencia	71

<b>ANEXO II</b> Escala de relaciones profesor – alumno STRS (Pianta, 2001)	72
--	----

### ANEXOIII

#### 8.2. I.E.D ACACIA II

8.2.1.1 Subescala de Conflicto	75
8.2.1.1 Subescala de Cercania	75
8.2.1.2 Subescala Dependencia	76

#### 8.2.2 COLEGIO MORISCO I.E.D.

8.2.1.3 Subescala de Conflicto	77
8.2.1.4 subescala de Cercania	77
8.2.1.5 subescala Dependencia	78

#### 8.2.3 COLEGIO SAN JORGE DE INGLATERRA

8.2.3.1 Subescala de Conflicto	79
8.2.3.2. Subescala de Cercania	79
8.2.3.2 Subescala Dependencia	80

## JUSTIFICACIÓN

La ley general de Educación define la educación preescolar como: “la ofrecida al niño para su desarrollo en los aspectos biológico, cognoscitivo, psicomotriz, socio afectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas. Esta etapa se considera de vital importancia para el desarrollo del ser humano y de la sociedad que lo rodea y lo recibe, por tal razón es indispensable considerarla como el eje de la atención integral”. Así, las relaciones entre docentes y estudiantes en edad preescolar se enmarcan desde las políticas públicas que propenden el desarrollo del ser humano desde diferentes aspectos donde la afectividad es reconocida como imperante desde la infancia.

La relevancia de los vinculos afectivos en el desarrollo del ser humano, permite que desde el ámbito educativo, la relación entre docente estudiante sea vista como un acercamiento más apropiado a la situación emocional y comportamental del alumnado, siendo el maestro el mediador entre el niño y el entorno. Así, el apego, como un vinculo afectivo es un proceso que cumple una función adaptativa, tanto para el niño como para el sistema familiar y los diferentes entornos. El entorno escolar y un microsistema como el aula: “condiciona la relación entre las personas, influido por el mesosistema envolvente (centro, comunidad inmediata), y a la vez afectado por las redes que generan los exosistemas – cuyos eventos influyen en la persona, aunque no participe directamente en ellos – y las influencias socioculturales e históricas, resultan determinantes para el desarrollo” (Bronfenbrenner y Morris, 1998).

El imperante reconocimiento de otros entornos en la formación de relaciones afectivas y de apego que involucran a la persona en desarrollo, hace que se abandone el mero reconocimiento de la relación madre-hijo como exclusiva para las relaciones vinculares futuras (Teorías de Bowlby, 1989 y Ainsworth, 1969), posicionando al maestro como figura subsidiaria que influye en el modelamiento de estas relaciones. Así, “la calidad de la relación de apego tiene consecuencias en el modo en que las niñas y los niños aprenden sobre sí mismos y sobre los demás. Actúa como un organizador de la conducta hacia los demás, de un modo que perdura en la edad adulta y que influye en las relaciones y elecciones posteriores” (Sroufe, 1983, Grossman y Grossman, 1991 citado por Van Laere, 1991)

Por lo anterior, este trabajo de investigación se enfoca en la percepción de nueve docentes de tres instituciones de Bogotá sobre la relación que tienen con sus alumnos en edad preescolar, a partir de la aplicación de la Escala de Relaciones Profesor – Alumno (STRS, Pianta, 2001), esto con el fin de identificar según sea el caso cuál de las relaciones establecidas en esta escala (cercanía, conflicto y dependencia), predomina en el ambiente preescolar bogotano de acuerdo a la percepción de los docentes. Este instrumento ha sido ampliamente utilizado y se conocen antecedentes de su aplicación en Colombia, en la ciudad de Pasto y Envigado. (Zurita & Tobón, 2013) y (Benavides & Guerrero, 2013).

Teniendo en cuenta que el campo de la Psicología Educativa comprende las áreas de evaluación, asesoramiento psicológico, intervención y derivación a otros profesionales en los entornos educativos, el presente estudio se centra en los dos primeros aspectos mencionados sobre la base de las posibilidades que brinda la teoría de Pianta (2001) creador de la escala y fuente principal de referencia por sus amplios estudios sobre el tema. Este trabajo de investigación se constituye como una producción puente entre el campo psicológico y el educativo, ya que se enfoca en la interacción del niño con su medio escolar, reconociendo las relaciones entre profesor- alumno como potenciales impulsadoras del desarrollo. La presente investigación visibiliza la importancia de la percepción del docente con respecto a su alumnado, y busca establecer si existen diferencias de género en esta percepción lo que para la Psicología Educativa abre un nuevo campo de estudio. A su vez, este estudio permite continuar el campo de investigación en Colombia y de este modo generar posibilidades de intervención en caso que sea necesario.

Esta investigación busca enfatizar en el reconocimiento del docente como figura de apego subsidiaria dando visible importancia a su percepción en la relación con sus estudiantes en edad preescolar aspecto de alta relevancia para justificar el cumplimiento de las políticas públicas establecidas en el contexto colombiano donde se propende el desarrollo desde todas las instancias. La viabilidad de esta investigación subyace en el acceso a la percepción de nueve docentes pertenecientes a tres instituciones de la ciudad de Bogotá experiencia que puede constituirse como un antecedente que puede ser replicado por otras instituciones para establecer el estado del arte en particular.

## MARCO DE REFERENCIA

La estructura dada a esta investigación sobre la percepción del docente frente a la relación con sus estudiantes parte de considerar el papel privilegiado que tiene la Primera infancia dentro de las Políticas públicas en Colombia y en particular, de las correspondientes al ámbito educativo, ya que allí se reconoce el rol del docente como mediador de los procesos de desarrollo del niño.

La política pública nacional de primera infancia “Colombia por la primera infancia” es el resultado de un proceso de movilización social que parte de la necesidad de generar oportunidades efectivas en el desarrollo de la primera infancia Colombiana. Dichas políticas buscan reconocer la responsabilidad social que se tiene de reunir esfuerzos y recursos que permitan el desarrollo óptimo de los niños y niñas menores de 6 años, estos beneficios se darán a lo largo de la vida de cada uno de las personas que se involucran, además se considera que la inversión en esta edad garantiza minimizar la pobreza a lo largo de la vida. (Ministerio de la Protección Social; Ministerio De Educación Nacional; Instituto Colombiano De Bienestar Familiar, 2012).

En el plan decenal se proponen objetivos claros en los cuales se debe garantizar la atención integral para los niños y niñas hasta los 6 años de edad, teniendo en cuenta una perspectiva de derechos para el ejercicio pleno de su ciudadanía; además de perspectivas claras de innovación y pertinencia en las propuestas pedagógicas, orientadas a las poblaciones infantiles que permitan promover el desarrollo cognitivo, afectivo, social y comunicativo mediante una mediación pedagógica y cultural que contribuya al desarrollo de competencias (Plan Nacional Decenal de educación 2006 – 2016. Cap.VI).

Con relación al docente se busca cualificar los procesos de formación, capacitación y actualización permanente, con el fin, de brindar una formación que contribuya al desarrollo y al fortalecimiento de todas las dimensiones del ser humano. Además se busca que las instituciones educativas articulen la educación de la primera infancia con la básica, para garantizar la permanencia y retención de los niños y las niñas en el sistema educativo, además de ofrecer instituciones dotadas con recursos logísticos, pedagógicos, didácticos y curriculares suficientes para tener unos estándares altos de calidad en la educación inicial (Plan Nacional Decenal de educación 2006 – 2016. Cap. VI)

En el ámbito de la educación inicial, con el liderazgo del Ministerio de Educación Nacional fue desarrollado el Sistema de Gestión de la Calidad, orientado al fortalecimiento de las capacidades de los prestadores de servicios y al incremento de la calidad de las atenciones. De allí, se produjeron los estándares de calidad de la educación inicial, definiendo parámetros de estructura pedagógica y pensando en los procesos de articulación educativa. Frente a dichos procesos se establecieron alianzas entre el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y el Ministerio de Educación Nacional para facilitar el acceso al sistema educativo y para visibilizar este momento de transición tan importante en la vida de los niños y las niñas. (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, 2012).

De acuerdo a estas articulaciones se generaron cuatro principios fundamentales como son: *aprender a conocer*, el medio en el desarrollará sus capacidades. *aprender a hacer* frente al desarrollo de competencias, solución de problemas, y situaciones. El tercer principio es *aprender a vivir juntos* es aprender a vivir en comunidad, conocer al otro, identificar las capacidades del otro y reconocer las diferencias individuales. Y el último principio *aprender a ser*, es reconocerse como ser individual que se desarrolla en comunidad y que esa requiere su desempeño y entrega para lograr un bien común. (Ministerio De Educación Nacional, 1997).

Teniendo en cuenta lo anterior la educación preescolar pretende generar condiciones de equidad, en situaciones donde los niños y las niñas puedan satisfacer sus necesidades vitales, pero donde las formas de satisfacerlas se fundamenten en una pedagogía con pertinencia cultural, una pedagogía que “capte las pautas de socialización familiar y comunitaria, que valore la cotidianidad” (Ministerio De Educación Nacional, 1997).

La Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia De Cero a Siempre constituye el conjunto de acciones planeadas a nivel nacional y territorial, dirigidas a promover y garantizar el desarrollo integral de las niñas y los niños desde su gestación hasta los seis años de edad y desde la perspectiva de derechos que articula y promueve la atención integral a cada niña y cada niño, de acuerdo con su edad, contexto y condición (Estrategia de atención integral a la primera infancia, Estrategia de cero a siempre, 2013).

Los planteamientos de la Educación preescolar establecidos por los diferentes programas de la política pública reconocen el rol del docente como facilitador y guía de los procesos de desarrollo de los niños tanto en los aspectos académicos como emocionales. Es

por esta razón que la teoría de apego toma vital importancia para la presente investigación puesto que contribuye a la exploración de la percepción de algunos docentes de preescolar sobre sus relaciones con sus estudiantes.

## **FUNDAMENTACIÓN TEORICA**

Esta investigación se aborda desde el Enfoque de Intervención preventiva de Pianta (1991); que logra una aproximación al vínculo de apego en el entorno escolar como base para el desarrollo, especialmente en edades tempranas. Dicha propuesta surge de la comprensión, integración y ampliación de teorías desarrolladas con anterioridad y cuyo soporte empírico va en creciente aumento.

En consecuencia, el marco referencial de este trabajo de investigación se centra en clarificar los principales avances que han aportado a la construcción realizada por Pianta (2001) y que se profundizan en seis apartados de este documento; La teoría de apego, donde se plantea la vinculación afectiva entre cuidador y niño, El docente en las relaciones de apego; allí se aborda el papel del docente en las relaciones de apego, La Teoría ecológica; que da cuenta de los sistemas en interacción en los que se desarrolla el niño y entre los cuales está la escuela, La Teoría de los sistemas; que concibe el desarrollo desde un modelo de organización dinámica yendo más allá del dilema Natura/ Nurtura y el apartado de Las Relaciones docente- estudiante en el enfoque de intervención preventiva, en el que se ahonda en el campo de estudio de la percepción de los docentes en las dimensiones de Conflicto, Cercanía y Dependencia, dicho marco se complementa con Estudios; un recuento de investigaciones previas realizadas en Colombia.

### **1. LA TEORÍA DE APEGO**

La Teoría de apego propuesta por Bowlby (1989), es articuladora de los hallazgos empíricos en el área de estudio de la vinculación afectiva, donde toma relevancia la conducta de apego, que corresponde a: “cualquier forma de conducta que tiene como resultado el logro o la conservación de la proximidad con otro individuo claramente identificado al que se considera mejor capacitado para enfrentarse al mundo” (Bowlby,

1989). Ante una situación de riesgo o peligro o frente a una circunstancia que indica un aumento del riesgo, la mayor parte de los niños acude a una figura materna, pero si no está presente buscan a otra persona disponible, prefiriendo a un individuo a quien conocen bien. La conducta de apego se presenta a lo largo de todo el ciclo vital y es tan importante para la supervivencia como la alimentación y el sexo, puesto que tiene una motivación interna y biológica propia: La protección.

Holmes (2009) sintetiza algunos dominios o conceptos generales inmersos en la teoría del apego, entre los que cabe mencionar: 1) La Base Segura (BS), definida como el individuo al que se dirige la persona cuando está angustiada, 2). La exploración y el disfrute, que hace alusión a la interacción y placer mutuo; central para la capacidad de la BS. 3) La protesta y el enfado, regulador del vínculo ante la amenaza de la separación. 4) La pérdida o amenaza, como generadora de angustia psicológica.

Cabe resaltar el aporte realizado por Ainsworth (1969) a la Teoría del apego, puesto que aporta el concepto de figura de apego como base segura desde la cual el niño explora el mundo, dejando en evidencia el rol de la sensibilidad de la madre a las señales del niño en las interacciones que tiene con él a través de observaciones sistemáticas y naturalistas. Ainsworth complementa y da impulso a la Teoría de Bowlby a través de la creación de un paradigma experimental para el estudio del apego (Ainsworth, 1969) y de la tipificación del apego (Bretherton, 1992).

Los tipos de apego están cimentados en la propuesta de Ainsworth (1969) en la que establece la existencia de apego seguro, evitativo y resistente-ambivalente. Para el establecimiento de esta tipología se realizó un procedimiento conocido como “Situación Extraña”, en la que el infante es sometido a una serie de separaciones y reencuentros con su figura de apego. Hay niños que se dirigen con rapidez a la madre cuando vuelve y se sienten a gusto con ella “*apego seguro*”; otros no muestran malestar al quedarse solos, y evitan o ignoran a la madre en el reencuentro “*apego evitativo*”. Finalmente, algunos niños no se alejan de la madre, protestan enérgicamente por la separación, y no llegan a calmarse en el reencuentro “*apego ambivalente-resistente*” (Gómez, et. al. 2003)

Algunas de las críticas a esta tipología se fundamentan en lo artificial de la “Situación Extraña”, así como en el contexto inicial en el que se propuso, puesto que el estudio se realizó con población de Uganda en época de guerra. De acuerdo con Gómez et,

al, 2003), “otra consecuencia indeseable de tomar con excesiva literalidad las descripciones del Procedimiento de Situación Extraña es que no se tiene en cuenta el factor evolutivo”.

Esto se refiere a que la edad de la población estudiada inicialmente tenía alrededor de un año, y se asocian a esta edad ciertas conductas características para el momento evolutivo.

En este orden de ideas, Crittenden (1992) plantea que a los 12 meses se distingue entre apego seguro- ambivalente-evitativo, mientras que a los 21 o 36 meses la distinción se establecerá entre seguro-coercitivo-defensivo. Este planteamiento sugiere que el apego tendría un efecto continuo durante el crecimiento, “sus manifestaciones externas cambiarán a lo largo del desarrollo”. (Sroupe, 2005)

Gómez, Viquer & Cantero, (2003) realizan una crítica a la clasificación de la teoría del apego, pues según el autor tiende a ser confundida con una clasificación de rasgos de personalidad y se obvia que el tipo de apego identificado puede variar con relación al rol particular de la madre o el padre como figura cuidadora principal. Esto permite establecer que el apego varía según sea el caso del cuidador o de la situación.

A finales de los años 80, se incluye un cuarto tipo de apego detectado en la población maltratada cuyas características no se ajustan a la tipología establecida. La investigadora Mary Main (2000) “identificó este nuevo patrón de apego, al que denominó “desorganizado/desorientado”. En situaciones donde se activa el sistema de apego, el comportamiento característico de estos niños sería: a) presentación secuencial o simultánea de conductas contradictorias; b) movimientos y expresiones indirectas, mal dirigidas, incompletas, e interrumpidas; c) movimientos estereotipados, asimétricos o mal temporalizados, y posturas anómalas; d) quedarse paralizado o moverse lentamente; e) índices indirectos de aprehensión respecto al progenitor; f) índices directos de desorganización y desorientación”.

En el contexto escolar, las relaciones entre maestros y estudiantes son fuente significativa de lazos que podrían incidir directamente en el desempeño académico y en el desarrollo socio afectivo. La teoría del apego, según Galán (2010) surge para explicar la relación entre un niño y sus cuidadores, siendo el maestro una de las principales figuras de cuidado subsidiario. En el aula de clase la tipología de apego podría contribuir al establecimiento de una clasificación clara de los tipos de apego que se generan entre los

niños y sus maestros sin embargo al tener en cuenta la edad de los estudiantes un reporte del tipo de relaciones que se establecen con los docentes carecería de validez y confiabilidad, por lo que en edades tempranas se consideraría más pertinente acudir a la percepción del docente como forma para establecer el tipo de relación.

## **2. EL DOCENTE EN LAS RELACIONES DE APEGO**

Diversas investigaciones se han realizado para determinar el papel del docente en las relaciones de apego. Barret y Trevitt (1991), “han establecido las bases para que los profesores recapaciten sobre las repercusiones que la experiencia del apego tiene en la enseñanza y el aprendizaje”. El planteamiento principal de estos autores es que las relaciones de apego de los estudiantes con los docentes funcionan o se establecen como relaciones subsidiarias que colaboran en el desempeño de los estudiantes en el aula de clase. El concepto de figuras subsidiarias propuesto por Bowlby (1969) se refiere: “A que además de la figura del cuidador principal, el niño puede encontrar (siempre que se den las condiciones necesarias) en otras personas una fuente de seguridad y confort” (Sierra & Moya, 2012). Las figuras subsidiarias dentro de la Escuela Infantil, cumplen un papel de cuidadores proveyendo afecto, lo que en el niño genera una sensación de seguridad física y emocional.

Según Sierra y Moya (2012), durante las últimas décadas la Escuela Infantil tiene un rol significativo “como entorno de desarrollo en los primeros años de vida, etapa decisiva en la génesis de las relaciones afectivas de apego”, por lo cual las políticas públicas se orientan a garantizar el desarrollo integral de los niños dentro de los espacios educativos y la identificación de los patrones de apego colaboraría en el óptimo desarrollo de los mismos. Siendo así necesario como mencionan los autores: “que todos los agentes implicados en el desarrollo y la educación infantil tengan claro que en esta etapa el activo central presente y futuro de los niños es su mundo emocional y, en concreto, su necesidad de sentirse querido y seguro con y de los adultos que le rodean”.

En la escuela, “Cuando el maestro comienza a formar parte de la red emocional y afectiva del niño, éste tiene ya, o está construyendo (dependiendo de la edad) una

vinculación afectiva de apego con su madre” (Sierra y Moya, 2012). Esto quiere decir, que a partir de la relación de apego con la madre el niño establece sus expectativas de relación con otros adultos como los maestros y con las demandas del entorno para dicha relación.

Es así como, Johnson (1992) y William y otros (1994) (Citados por Van Laere, 2006) “han señalado la importancia de la experiencia de apego en la identificación de niños con riesgo en las escuelas, y recomiendan esa identificación como herramienta que ayude a comprender mejor la compleja situación emocional y las dificultades de conducta en el entorno escolar”. Así, al identificar los vínculos afectivos se logra tener un acercamiento más acertado a la situación emocional y comportamental de los estudiantes, tema de alta relevancia para los docentes por las implicaciones que sobre el rendimiento académico y el desarrollo emocional tiene: “La calidad de la relación de apego tiene consecuencias en el modo en que las niñas y los niños aprenden sobre sí mismos y sobre los demás. Actúa como un organizador de la conducta hacia los demás, de un modo que perdura en la edad adulta y que influye en las relaciones y elecciones posteriores” (Sroufe, 1983, Grossman y Grossman, 1991 citado por Van Laere, 1991).

Es en el proceso de aprendizaje donde se establecen las primeras relaciones de socialización, tanto con las figuras de cuidado primarias como con las secundarias, estas relaciones de socialización y la respuesta del adulto frente a una necesidad en la edad temprana hacen que el niño genere relaciones de apego. Siendo efecto de una experiencia de apego positivo, las personas en el apego seguro es probable que posean un modelo de representación de las figuras de apego como personas disponibles, atentas y efectivas, y un modelo complementario de sí mismas como personas valiosas y potencialmente dignas de ser amadas (Bowlby, 1980). Esto es producto de relaciones tempranas cálidas y satisfactorias, en las que se mantienen un yo positivo, hay apoyo y confianza lo que permite que se establezca un modelo operante interno que: “repercute en la confianza personal y en las expectativas cuando se experimenten los retos de aprendizaje” (Van Laere, 1991). El concepto de Modelo Interno de Trabajo propuesto por Bowlby (1969), se define como la representación mental infantil de la relación afectiva. Así, “los niños, que han generado apegos seguros, muestran una orientación más positiva hacia figuras de apego alternativas

en el periodo preescolar” (DeMulder, Denhan, Schmidt y Mitchell, 2000, citado por Sierra & Moya, 2012).

En los retos de aprendizaje el docente surge como mediador y es el que le permite al estudiante en edades tempranas que el modelo interno de trabajo se potencialice. Es así como: “Las pautas de la conducta de apego en respuesta a la maestra y a la tarea constituyen el principio básico de los perfiles de la conducta de los alumnos en el aula” (Geddes, 1999, citado por Van Laere, 1991). La relación con el docente es fundamental para establecer las pautas de conducta, y la actitud frente a las tareas propuestas en el aula de clase. Vale la pena resaltar que el rol del docente es ejercido según la particularidad del *estilo pedagógico*, que está dado por las relaciones que establece con el estudiante, los grupos y la dinámica propia de la institución donde se encuentra laborando (Allidiere, 2008). La validez de las relaciones establecidas en la escuela se dan por las relaciones de apego que se producen desde los primeros vínculos emocionales dando paso a la identificación primaria de sus emociones cuidadores y la presencia posterior de las identificaciones secundarias que se dan para el resto de la vida y se realizan con otras personas del medio social, es decir, maestros, amigos, parejas, colegas, etc. (Barudy, Dnatagnan, 2005)

Sroufe (1983 y 1986) investigó la relación entre la experiencia de apego y la disposición infantil hacia el aprendizaje y reportó que en “una muestra de preescolar se observó que las niñas y niños que habían experimentado un apego maternal seguro se adaptaban bien en la etapa preescolar. Esto se desprendía de la elevada puntuación que obtenían en flexibilidad personal y autoestima, menos dependencia de la maestra y un afecto más positivo hacia la maestra. Los niños que habían disfrutado de la base segura de apego se relacionaban con las maestras. También mostraban interacciones sociales más positivas. Las maestras observaban que estas niñas y estos niños cooperaban más y causaban menos problemas. Los niños con apego seguro demostraban una clara capacidad para adaptarse a la escuela y responder a las demandas del entorno social y académico en el que tiene lugar el aprendizaje” (Van Laere, 1991).

En conclusión, el apego seguro permite que se generen relaciones sanas con las personas adultas, en especial con los maestros; en características tales como cooperación,

autonomía, independencia seguridad e interacciones sociales positivas. Al contrario la relación de apego que se caracteriza por relaciones de dependencia, falta de seguridad e interacciones sociales poco sanas recibe el nombre de apego inseguro. La experiencia de los niños en cuyos hogares no se establecen relaciones de confianza, genera vínculos afectivos inseguros, los niños “construyen una imagen de sí mismos como personas incompetentes, no merecedoras de cuidado y protección. Ello les lleva con frecuencia a retrasos en las adquisiciones evolutivas y a comportamientos desajustados ante la propia maestra, los iguales y las tareas que, raramente, son interpretadas como síntomas o indicios de alteraciones en el ámbito afectivo de apego” (Sierra & Moya, 2012).

Sin embargo: “Esta experiencia puede ser mitigada por el encuentro con otras figuras de apego, de manera que el grado de adversidad o de apego ansioso no lo determine necesaria y totalmente esta primera relación. Sin embargo, la experiencia adversa del apego temprano no aliviada mediante otras relaciones más positivas con otras personas es muy probable que repercuta negativamente en la conducta y el aprendizaje” (Van Leare, 1991). Los docentes emergen como figuras de apego alternas dada su participación en el proceso de aprendizaje desde los primeros años de vida, Barrett y Trevitt (1991) “Consideran la figura docente como la persona de apego específica en especial en los casos de niños y niñas ansiosos” (Citado por Van Leare, 1991).

De acuerdo con Van Leare (1991), el trabajo de Sroufe indica que las niñas y los niños que experimentan un apego poco seguro reaccionan ante los retos con menos seguridad y afrontan la adversidad con mayor incertidumbre que los que han conocido una relación de apego segura. Algunos estudios realizados en programas de preescolar por Sroufe (1983) y Erickson y otros (1985) sugieren que “los niños y niñas con una historia de apego ansioso son menos flexibles (o tienen menos autoestima) y son más dependientes, muestran un afecto y signos de comportamiento negativos, menos participación afectiva positiva con los demás y son menos populares entre los compañeros” (Citado por Van Leare, 1991)

Sin embargo, en este sentido, “diversas investigaciones muestran que cuando el maestro se muestra sensible...los niños con apegos inseguros trasladan sus inquietudes e inseguridades a su relación con la maestra y con el entorno de la Escuela, la mayor parte de

los niños generan apegos seguros cuando estos se muestran accesibles y sensibles” (Silver et al. 2005; Howes & Matheson, 1992). Es así como, la actitud del docente frente a la relación afectiva puede modificar la relación con la figura de apego, una especie de compensación en donde el niño se sienta confiado y seguro.

La relación de apego genera comportamientos característicos dentro del aula, por ejemplo Sierra & Moya (2012) establecen que: “Los niños seguros, tienen curiosidad por el entorno y lo exploran de manera confiada. Son niños que investigan y ensayan con los espacios y los objetos. Suelen aceptar las tareas de buen agrado, tienen un nivel de tolerancia a la frustración aceptable y reaccionan ante las demandas de la maestra de manera fácil y rápida”. En el aula los maestros podrían interpretar estas características como ajustadas a las exigencias del entorno y adecuadas frente a las demandas del mismo.

Al contrario, el comportamiento en el aula de aquellos niños con apego evitativo, se caracteriza por niños que tienden a no mostrar necesidad, son niños que según Sierra & Moya (2012) parecen permanentemente distraídos e indiferentes. Suelen ignorar las llamadas de atención de la maestra que para ellos resulta en un comienzo, una extensión de la figura de afecto quien, como se recuerda, no atendía a sus demandas. En situaciones de conflicto, los niños con apego evitativo tienden a no pedir ayuda ni consultar al adulto, parecería que han logrado adaptarse rápidamente. “Por lo que respecta a las tareas, tienden a abordarlas de manera individual, con recelo y suelen mostrar un comportamiento de acercamiento y alejamiento, como calibrando su capacidad para llevarla a cabo”. (Sierra & Moya, 2012)

Sierra y Moya (2012) destacan el papel del maestro como figura de apego subsidiaria dentro del aula, así como la importancia de la atención temprana y la posibilidad del maestro de convertirse en una figura de apego segura que amortigüe o modifique un modelo de apego adverso.

Para ello es necesario que el docente genere una relación positiva con el niño siendo sensible de manera consistente a sus demandas. Para la interacción con los niños evitativos o “invisibles”, es clave que las maestras utilicen las tareas como medio para articular su proceso de intervención. En cuanto a los niños con apego ambivalente, es necesario

establecer un ambiente predecible por medio de rutinas y estrategias de transición entre actividades. Por último, con los niños que manifiestan un estilo de apego desorganizado, es fundamental la coherencia entre las emociones y sensaciones concernientes al niño en privado, con las que se expresan ante compañeros y con los padres de familia, además de un entorno físico que brinde seguridad y rutinas que le permitan predecir lo que ocurrirá desde una base segura.

De acuerdo con Robert Pianta (2001) y siguiendo la línea del maestro como figura subsidiaria, la relación entre los estudiantes y sus docentes (otras figuras de apego) es una interacción recíproca: “la interacción dentro del aula es una realidad socio-emocional y cognitiva compleja, influida por el entorno físico” (Moreno & Martínez, 2008). Es decir que la escuela o colegio se concibe como un contexto de socialización e interacción, lugar en donde para el desarrollo social y emocional del niño otras figuras como los maestros participarán cada vez con mayor medida debido a las jornadas escolares que hacen que los niños pasen cada vez más tiempo en la escuela.

Otros factores en la relación con el docente se centran en la percepción de los estudiantes sobre su proceso educativo y de aprendizaje, sin embargo: “en las últimas décadas este interés se ha desplazado desde la preocupación exclusiva por identificar las claves de la «eficacia docente», lo que suponía establecer relaciones lineales entre el comportamiento del profesor y los resultados del aprendizaje, hacia el interés por el estudio de las variables y mecanismos de la interacción educativa en su conjunto” (Moreno, 2008).

### **3. TEORIA ECOLOGICA**

Desde otro enfoque teórico constructivista el aprendizaje se concibe como un “proceso de construcción y reconstrucción de significados y de atribución progresiva de sentido llevado a cabo por el alumno o aprendiz y referido a contenidos complejos culturalmente elaborados, establecidos y organizados” (Coll, Onrubia y Mauri, 2008). El proceso de construcción y reconstrucción deriva del docente y de su percepción frente a los procesos sociales, es un orientador y guía de los procesos culturales y de las relaciones sociales reafirmando así la idea de la relación bidireccional ente profesor y alumno.

Este cambio de paradigma que sitúa al estudiante como un sujeto activo que se relaciona con su docente y su medio de manera bidireccional, implica a su vez examinar la interacción en su complejidad y concebir el desarrollo reconociendo su dinamismo. Desde la perspectiva de la Ecología del desarrollo humano, formulada por Bronfenbrenner (1979), existe un proceso de acomodación mutua y progresiva entre el ser humano activo, en desarrollo y los entornos en los que vive; estos últimos junto con los contextos más grandes a los que pertenecen, se relacionan entre sí, afectando dicho proceso.

Desde este punto de vista, “El desarrollo humano es el proceso por el cual, la persona en desarrollo adquiere una concepción del ambiente ecológico más amplia, diferenciada y válida, y se motiva y se vuelve capaz de realizar actividades que revelen las propiedades de ese ambiente, lo apoyen y lo reestructuren, a niveles de igual o mayor complejidad, en cuanto a su forma y contenido (Bronfenbrenner, 1979)”. En este proceso, las características de la persona se reorganizan con continuidad en tiempo y espacio.

Es así como el individuo está inmerso en un ambiente ecológico, que consiste en una “disposición seriada de estructuras concéntricas, en las que cada una está contenida en la siguiente” (Bronfenbrenner, 1979). Tales estructuras son el microsistema, el meso sistema, el exosistema y el macrosistema, que se definen como sigue de menor a mayor orden:

El microsistema “es un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado, con características físicas y materiales particulares” (Bronfenbrenner, 1979). La experimentación por parte de la persona y la forma como esta percibe las propiedades del ambiente en el que participa son aspectos claves para su identificación. Para fines del presente estudio, el microsistema de interés es la escuela.

El mesosistema “comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente” (Bronfenbrenner, 1979). Es entonces, un sistema compuesto de microsistemas, que se configura o extiende cuando la persona en desarrollo participa en un entorno nuevo. Un ejemplo de ellos es la relación entre la escuela y el hogar.

Por su parte, el exosistema comprende entornos en los que no participa activamente la persona en desarrollo pero cuyos hechos afectan o se ven afectados por lo que ocurre en

el entorno del sujeto en mención. Por ejemplo, el entorno laboral de los padres afecta el entorno del hogar del niño (Bronfenbrenner, 1979).

En cuanto al macrosistema, hace referencia a la correspondencia de los sistemas de menor orden, cuya existencia es potencial o actual a nivel de la subcultura, cultura, sistemas de creencias o ideologías. De acuerdo con Bronfenbrenner (1979), “los esquemas de los sistemas varían para los distintos grupos socio-económicos, religiosos y otras subculturas, reflejando sistemas de creencias y estilos de vida contrastantes, que, a su vez, ayudan a perpetuar los ambientes ecológicos específicos de cada grupo”.

Teniendo en cuenta que, según el autor en mención, los procesos de desarrollo son instigados por las transiciones del entorno; “la variedad y la complejidad de las actividades molares que el niño tiene a su disposición, y en las que participa en una guardería o en un preescolar afectan su desarrollo, tal como manifiestan la variedad y la complejidad de las actividades molares que el niño exhibe en otros entornos como el hogar, y más adelante, la escuela” (Bronfenbrenner, 1996), la escuela se convierte en una potencial instigadora de desarrollo al proveer al niño no sólo de un ambiente nuevo, sino de la posibilidad de desempeñar roles distintos.

El concebir la interacción educativa en su conjunto permite desde el enfoque ecológico establecer en el entorno escolar un microsistema: el aula “que condiciona la relación entre las personas, influido por el mesosistema envolvente (centro, comunidad inmediata), y a la vez afectado por las redes que generan los exosistemas – cuyos eventos influyen en la persona, aunque no participe directamente en ellos – y las influencias socioculturales e históricas (Bronfenbrenner y Morris, 1998).

La Teoría de los sistemas parte de la concepción inicial de desarrollo que surge de la biología; allí, los sistemas adquieren importancia no como unidades que pueden describirse sino como las relaciones que establecen entre sí (Bertalanffy, citado por Perinat, 2007).

Desde un enfoque sistémico, los organismos constituyen sistemas abiertos, es decir, “una unidad compleja en el tiempo y en el espacio” (Perinat, 2007). Es decir, al ser una unidad, posee unos límites que le distinguen de lo que no es, es complejo en la medida en que se compone de partes que se relacionan entre sí dando lugar a una organización, cuyo mantenimiento implica una dinámica en su interior y un intercambio con lo que existe

afuera. Un sistema abierto puede ser una persona, un animal, una clase escolar, una empresa, un organismo político, entre otros.

De acuerdo con este enfoque, como lo menciona (Perinat, 2007) el desarrollo comprende una sucesión de cambios que ocurren en el tiempo que van desde una menor a una mayor organización. Cada estado que se alcanza depende del diseño biológico del sujeto y de la historia de sus estados previos. Los cambios de estado ocurren como consecuencia de perturbaciones que son compatibles con el sistema, siendo cruciales las que se originan en sistemas similares, dando lugar a acoplamientos que se construyen en red y se conocen como nichos ecológicos. El desarrollo se concibe como la ampliación de estos nichos.

#### **4. TEORIA DE LOS SISTEMAS**

En la Teoría reciente de los Sistemas Dinámicos (TSD), el desarrollo es concebido como epigénesis: “un proceso temporal en el que aparecen nuevas estructuras y funciones diversas que constituyen el organismo biológica y psicológicamente” (Perinat, 2007). La TSD explica la emergencia de esas formas y funciones a través de un planteamiento cuyos elementos centrales son compartidos con la Teoría General de los Sistemas (TGS) y consisten en concebir el organismo como sistema cuyas partes se organizan jerárquicamente, siendo igual de importantes sus partes y el relacionamiento entre sí a través de bucles, varía constantemente sin desorganizar el sistema, las partes del sistema forman coaliciones o actividades conjuntas. La TDS se caracteriza por añadir el siguiente principio: “Las formas y funciones de organización superior (más complejas) emergen de la propia actividad conjugada de las partes del sistema”. Esta característica es la constitutiva del desarrollo” (Perinat, et al. 2013).

Dada la relevancia que tienen las propuestas teóricas que aportan al enfoque de intervención preventiva y retomando el rol activo de la persona en desarrollo inmersa y en continua interacción con su contexto, a continuación se amplían los planteamientos de la Teoría de los Sistemas de Desarrollo de Ford y Lerner (1992) básica para el enfoque de intervención preventiva.

La Teoría de los sistemas parte de la concepción inicial de desarrollo inspirada en la biología; los sistemas adquieren importancia no como unidades que pueden describirse sino como las relaciones que establecen entre sí (Bertalanffy, citado por Perinat, 2013). Desde el modelo de desarrollo contextual, el cambio se produce en todos los niveles de análisis y en la medida en que cada nivel está incluido en otros niveles, un cambio en un nivel produce cambios en todos los demás. Tales cambios se enmarcan a través de la plasticidad relativa, en la que la persona tiene unas características genéticas y ambientales que interactúan dando lugar a cambios en otras áreas y a su vez crea oportunidad para que se den vías potenciales distintas de desarrollo con múltiples resultados posibles, de ese modo, el desarrollo es probabilístico (Johnson, Malone & Hightower 1997).

A partir de los modelos del desarrollo contextual, de la Teoría de los sistemas ecológicos de Bertalanffy y de la Teoría ecológica de Bronfenbrenner, surge la Teoría de los Sistemas de desarrollo de Ford y Lerner (1992).

Para los autores “ni el contexto ni las características internas del individuo son la causa primaria del funcionamiento y el desarrollo, más bien, la estructura del sistema, el patrón de relaciones de organización dinámica, en un punto dado en el tiempo, es el ‘evento’ que causa el funcionamiento de la persona” Ford y Lerner (1992).

Johnson, Malone & Hightower (1997) sintetizan los rasgos definatorios de la Teoría de los sistemas de desarrollo propuesta por Ford y Lerner (1992) en ocho componentes que comprenden: Primero una postura integradora de los componentes del individuo y su ambiente, yendo más allá de la discusión natura-nurtura. Segundo; integran las diferentes capas de la propuesta contextual en lugar de concebirse como componentes aislados que efectúan desarrollo. Tercero, existe reciprocidad entre las capas individuales y ambientales. Cuarto, toma como unidad básica de análisis del desarrollo las acciones integradas. Quinto, el sistema de desarrollo compuesto por capas fusionadas se caracteriza por la posibilidad de cambio sistemático. Sexto, los cambios entre las relaciones individuales y contextuales no tienen límites ya que se deben a ambas condiciones por igual, la posibilidad de cambio en los diferentes niveles fortalece el desarrollo humano. Séptimo, los sistemas de desarrollo varían a través de los grupos de individuos y grupos, por lo que la diversidad se espera y valora. Octava, la ciencia del desarrollo puede aportar

al desarrollo humano positivo al promover las fortalezas que encuentra en los sujetos y sus contextos.

En conjunto, la teoría de los sistemas dinámicos y la perspectiva ecológica de Bronfenbrenner, sirven al enfoque de intervención preventiva para formular su postura frente a las relaciones profesor-alumno dado que cada una reconoce las relaciones desde la bidireccionalidad de las personas, sus entornos y contextos de relación. El contexto escolar es el foco, puesto que ofrece oportunidades de relación con adultos diferentes a los familiares.

Desde el enfoque de intervención preventiva, el tema de las interacciones entre profesores y alumnos toma gran importancia, puesto que se proponen recursos, técnicas o estrategias para que el docente desde su rol como figura de apego subsidiaria apoye el proceso de desarrollo de los niños. Pianta (1994) como expositor de este enfoque, y partiendo de: “la teoría de los sistemas de desarrollo (Ford y Lerner, 1992), desde la perspectiva transaccional (Sameroff, 1989) y desde la teoría ecológica Brofenbrenner (1979) busca entender los procesos sociales que se dan dentro del aula, describir el papel de las relaciones del niño y el adulto en el desarrollo de competencias sociales y académicas, y comprender la importancia de las relaciones del niño-maestro en la promoción de un desarrollo saludable.” (Moreno, 2008)

## **5. RELACIONES DOCENTE- ESTUDIANTE EN EL ENFOQUE DE INTERVENCIÓN PREVENTIVA**

Pianta (1994) establece que los modelos internos de trabajo concepto propuesto por Bowlby (1969) y expuesto anteriormente en este escrito, influyen en el desarrollo social del niño y aún más en sus experiencias escolares. El apego temprano según Pianta crea las bases para el comportamiento social posterior, por lo que el apego es la base para el desarrollo entendido como una evolución constante, más específicamente en la edad temprana. Así, las relaciones de apego son sistemas abiertos que se pueden llegar a establecer alrededor de diferentes personas sean cuidadores primarios o subsidiarios. Pianta (1999) encuentra que la calidad de las relaciones que se establecen entre los niños y los maestros permiten facilitar la autorregulación emocional y conductual

del niño. Siendo los maestros figuras de cercanía, y mediadores en competencias sociales, atención, motivación y resolución de problemas.

Al realizar una caracterización de las relaciones profesor- alumno, los primeros estudios transfirieron la teoría de apego de Bowlby al ámbito escolar. Es así como Howes, Hamilton y Matheson (1994) identificaron tres tipos de relación: Segura, de evitación y ambivalente. Sin embargo estas relaciones partían de la observación que se hacía por los estudiantes. Al tomar en cuenta la percepción de los profesores sobre su relación con los estudiantes, Pianta (1997) estableció el funcionamiento de esta relación en tres dimensiones: ansiedad-inseguridad, miedo-dependencia y calidez- seguridad. A partir de un estudio realizado en 1994, “Pianta establece la existencia de seis tipos distintos de relación profesor-estudiante: 1) dependiente en la que el maestro cuenta en exceso con la confianza de los niños; 2) de implicación positiva, que describe la relación caracterizada por altos niveles de calidez y comunicación; 3) disfuncional, caracterizada por bajo compromiso por parte del profesor y por altos niveles de irritabilidad, malestar y rabia; 4) funcional promedio; 5) tensa o irritante, con niveles altos de conflicto, y 6) no implicada, en la que el maestro muestra poca calidez y comunicación y bajos niveles de enfado. Estos modelos se relacionaban con la conducta que los niños presentaban en el aula”. (Moreno, 2008).

Sin embargo, todas las relaciones anteriormente presentadas pueden clasificarse en tres categorías o dimensiones: cercanía, conflicto y dependencia que son aplicables a la relación profesor – alumno.

De acuerdo con Pianta (2001), citado por Moreno (2008): “En las relaciones caracterizadas por la cercanía, los profesores perciben altos niveles de calidez, afecto y comunicación abierta con sus estudiantes, sintiéndose eficientes en el manejo de la clase y cómodos con la relación que establecen con sus alumnos. Cuando un niño tiene una relación cercana con su maestro, se siente emocionalmente seguro y utiliza al maestro como una base y como un recurso seguro para explorar las oportunidades de aprendizaje en el aula (Oren, 2007). Por tanto, el niño que tiene una relación cercana con su maestro puede enfocar toda su atención y sus energías hacia el aprendizaje“. Relaciones cercanas implican comunicación asertiva entre el docente y los estudiantes, sentimientos de comodidad por parte de los dos, aulas efectivas y tranquilas en las que la relación fluye.

Con respecto a las relaciones caracterizadas por el conflicto, la percepción de los profesores se caracteriza por: “altos niveles de negatividad, interacciones difíciles, falta de comunicación y dificultad en el manejo de los estudiantes. El maestro ve al estudiante como enfadado e imprevisible, lo que hace que se sienta emocionalmente agotado, incómodo o ineficaz (Pianta, 2001). El niño que tiene una relación conflictiva con su maestro no puede usar esa relación como base o soporte para explorar las diferentes oportunidades de aprendizaje que ofrece el aula (Oren, 2007). Una relación conflictiva interfiere a la hora de enfocar la atención en el aprendizaje, a la vez que puede causar ansiedad o temor a ir al colegio (Pianta, 1999, citado por Moreno, 2008)

Relaciones caracterizadas por el conflicto se distinguen por la dificultad en la relación con los estudiantes, dificultad en el manejo del aula y falta de eficacia en su labor docente. Para finalizar, en las relaciones dependientes, “los profesores perciben a los niños como excesivamente dependientes de ellos, con reacciones emocionales exageradas ante la separación y con solicitudes frecuentes e innecesarias de atención, lo que lleva al profesor a manifestar cierta preocupación por la dependencia del alumno (Pianta, 2001). En lugar de relaciones cercanas y positivas, el niño dependiente tiene interacciones inmaduras con su maestro, siendo improbable que explore el ambiente o juegue con sus iguales (Howes y Ritchie, 2002). En este tipo de relación la percepción del docente es que frente a la separación los estudiantes tienen reacciones fuertes y requieren de mayor atención.

De acuerdo con el enfoque de intervención preventiva, las relaciones entre docentes y alumnos se pueden clasificar de acuerdo a la percepción del docente sobre las actitudes de los estudiantes frente a los comportamientos y/o actitudes. En general estudios realizados por Ladd, Herald, Kochel (2006); encuentran que las relaciones entre profesores y estudiantes son positivas y efectivas, donde el grado de cercanía es más alto (relaciones afectuosas y cálidas); y los niveles de conflicto y dependencia son bajos.

Sin embargo, la calidad de la relación entre los estudiantes y los docentes no sólo depende de la percepción de estos últimos sino que la calidad se ve influida por factores individuales tales como el contexto y por factores biológicos. Pianta (1999) considera como otros factores los rasgos individuales, los procesos de interacción y los sistemas de influencias externas e internas a la relación misma. Así, la teoría ecológica de Bronfenbrenner toma sentido dentro de este enfoque al reconocer que el individuo se

encuentra inmerso en una serie de relaciones con diferentes contextos que moldean su actuar y su ser generando formas de interacción variables para cada individuo de acuerdo a su experiencia.

Para determinar la percepción de los docentes sobre su relación con los estudiantes, Pianta (2001) genera la escala de relación (STRS). La motivación en el desarrollo de esta escala nace del interés en las experiencias sociales y emocionales propias de los profesores con sus estudiantes en las aulas de clase, aplicación de la teoría de apego en contextos educativos y la contribución de las relaciones de los adultos con la competencia social y académica de los alumnos. Específicamente la escala de relación de STRS es un auto reporte que mide la percepción de relación entre los profesores y un estudiante en particular desde preescolar hasta tercer grado.

## 6. ESTUDIOS ANTERIORES

En Colombia, se han realizado dos estudios que utilizan la escala STRS de Pianta (2001), en el artículo *Cercanía, dependencia y conflicto en la relación docente-estudiante con el desempeño académico* (Benavides & Guerrero, 2013), se presentó como objetivo general determinar la relación docente-estudiante y desempeño académico, considerando tres subvariables: cercanía, dependencia y conflicto. En los resultados arrojados no se encontraron correlaciones significativas entre la relación –docente-estudiante– y desempeño académico en las materias castellano y matemáticas con excepción de conflicto ( $p < 0.001$ ) y puntuación total ( $p > 0.05$ ) en la materia de castellano. Como conclusiones se obtuvieron que las relaciones docente- estudiante no se limitan únicamente a las interacciones pedagógicas, sino que se extienden a las relaciones sociales dentro y fuera del aula.

La dependencia mide la necesidad excesiva de aprobación y asesoría por parte del estudiante, impidiendo que despliegue sus habilidades para solucionar problemas relacionados con la materia, al mismo tiempo que bloquea sus capacidades de auto gestión; por lo tanto hace que incide negativamente en el desempeño académico. A nivel pedagógico los docentes deben establecer estrategias que posibiliten la autonomía del

estudiante y sobre todo motivar para que apliquen los conocimientos obtenidos en la vida cotidiana.

En cuanto a los alcances de este estudio se encuentra que los docentes ofrecieron su visión de la interacción con los estudiantes. La limitación aquí tiene que ver con que no se tiene en cuenta la visión del estudiante sobre estas interacciones.

Otro estudio realizado en Colombia, es reportado en el artículo *Influencia del tipo de relación que se establece entre docentes y alumnos en la conducta del niño del grado Transición del Colegio Colombo Británico de Envigado* (Zurita & Tobón, 2013). El objetivo principal fue establecer la relación existente entre el tipo de relación profesor-alumno y los problemas de conducta de los estudiantes de Transición del Colegio Colombo Británico y se pretendió describir la influencia del tipo de relación docente-alumno en la conducta del niño dentro de la Institución educativa, resaltando el papel del maestro como actor del proceso educativo, que ejerce un papel fundamental en la conducta del niño.

Esta investigación tuvo un enfoque cuantitativo, ya que parte de la explicación y la predicción de una realidad social vista desde una perspectiva externa y objetiva. El paradigma empleado fue empírico-analítico, centrado en la atención de lo observable. El diseño del estudio fue transversal, dado que pretendía realizar una sola medición del fenómeno en el tiempo. Es una investigación descriptiva y analítica, por cuanto pretendía determinar e identificar los problemas de conducta presentes en los niños del grado Transición del colegio Colombo Británico y el tipo de relación docente-alumno existente en los mismos, además, porque se pretendía establecer si existe una asociación entre cada una de las variables. La población estuvo conformada por las docentes del grado Transición, pertenecientes a una institución educativa privada del municipio de Envigado, y sus estudiantes. La muestra fue seleccionada a conveniencia, y estuvo conformada por las docentes del grado Transición A y B, 50 niños, 22 niñas (44 %) y 28 niños (56 %); la edad promedio fue de 7 años, y todos pertenecían a un estrato socioeconómico alto (4, 5 y 6).

Se emplearon los instrumentos: Escala multimodal de la conducta (EMC) Behavior Assessment System for Children (BASC) y la escala de relación maestro alumno (STRS). De acuerdo con los datos arrojados por el instrumento que mide la relación profesor-alumno, de Pianta (2001), se encontró una media de 11.0 en dependencia con una desviación estándar de 6.0, una media de 29.0 en conflicto con una desviación estándar de

13.0, y una media de 37.0 en cercanía con una desviación estándar de 11. Teniendo en cuenta los baremos de Pianta, se puede concluir que la relación caracterizada por conflicto es la que predomina en este grupo de niños, ya que, se encuentra por encima del límite superior con sus profesores; así, pues, aquellos niños con problemas de conducta tienen 12.7 veces más riesgo de tener una relación de conflicto con su profesor respecto a aquellos que no tienen problemas de conducta.

## 7. MARCO METODOLÓGICO

El propósito de este estudio descriptivo es identificar la percepción que tienen los profesores de preescolar pertenecientes a tres instituciones educativas sobre las relaciones de conflicto, cercanía y dependencia con sus estudiantes. La presente investigación es de carácter descriptivo experimental, no correlacional, enmarcada dentro de una metodología cuantitativa de la investigación, en la cual, se miden una o dos mas variables, que se pretenden identificar si están o no correlacionadas. Para lograr los objetivos propuestos se realizó la aplicación de una escala (Pianta, 1991), la cual, nos facilitó las herramientas necesarias para iniciar con la investigación.

### 7.1 *Participantes*

***Colegio I.E.D. Acacia II.*** Según la secretaria de educación del distrito, esta es una Institución de carácter público de modalidad académica con énfasis en Matemáticas y con el programa de integración de necesidades educativas especiales relacionadas a lesiones motoras y con diagnóstico de discapacidad cognitiva leve. Se ubica en la Localidad (19) de Ciudad Bolívar, en el barrio San Francisco “La Acacia”, la población que asiste a la institución en su mayoría son de estrato socioeconómico 1 y 2 que vienen de la parte alta de la Localidad y barrios cercanos. Cuenta con 108 maestros en su totalidad, 45 en cada jornada (mañana y tarde) cinco orientadoras, dos docentes de educación especial y una fonoaudióloga, nueve personas de vigilancia y diez de servicios generales. La población estudiantil corresponde a 1174 estudiantes divididos en las dos jornadas, incluyendo las dos sedes de jardín. De acuerdo con datos de la Secretaria de Educación de Bogotá la

clasificación socioeconómica de la institución es de nivel 2.

La institución cuenta con grado de párvulos, caminadores y kínder, cada uno con dos salones, en la sede A del jardín, la sede B de jardín están los grados de pre-jardín y jardín y son tres cursos de cada uno. En esta misma sede se encuentran los grados de 3° a 11° organizados en ambas jornadas de a tres cursos y en la sede B de primaria están transición, primero y segundo. En esta sede funcionan 18 salones en ambas jornadas, (9 en la mañana y 9 en la tarde), tres grados por nivel de aproximadamente 35 a 40 niños cada uno. Para los estudiantes de los jardines y transición funciona el programa de 40 x 40.

**Colegio Morisco I.E.D.** La institución educativa, se encuentra ubicada en la localidad 10° de Engativá; en la parte noroccidental de Bogotá, en el barrio Morisco. El Colegio Morisco se encuentra en la diagonal 83 N° 73 A 12. Limita en el costado nororiental con el barrio Las Palmas y el río Juan Amarillo, por el sur occidente con el barrio Morisco y por el costado oriental con el barrio Minuto de Dios. El nivel socioeconómico de la Institución es 3, que corresponde a Medio.

De acuerdo con el Diagnóstico sociodemográfico y cultural (2015), en la zona décima, coexisten varias instituciones oficiales que tienen los niveles de educación básica con un número alto de población y no hay planteles que ofrecen educación para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (ENEE) y Estudiantes con Necesidades Educativas Excepcionales (ENEEE) por lo tanto el Colegio ofrece el servicio educativo dirigido a incluir estudiantes con tales condiciones.

Es de carácter oficial, mixto y su modalidad es académica; tiene los niveles de jardín, preescolar, básica primaria, básica secundaria y media. Funciona en las dos jornadas; en la mañana funciona Jardín, un curso de Preescolar y Bachillerato y en la tarde está Preescolar y Primaria. Tiene un total de 36 cursos, 19 en la jornada de la mañana y 17 en la jornada de la tarde. El Colegio cuenta con una población estudiantil de 1.157 estudiantes distribuidos desde el grado Jardín a Once, con un total de 611 niñas y 546 niños.

Con respecto a los docentes, hay un total de 47 en ambas jornadas, en la jornada mañana son 24 y en primaria hay 20, tres docentes de la EMEF en la tarde, y tres directivos docentes, cinco administrativos, dos orientadoras, una docente de talentos, nueve personas de vigilancia y once de servicios generales.

***Colegio San Jorge de Inglaterra*** Es una institución de origen británico fundado en 1958 por Mrs Mary Allen de Acosta, es de Calendario B y está ubicado en la Localidad de Suba, en el noroccidente de la ciudad de Bogotá. Se ubica en la Carrera 92 No 156-88 en el barrio Suba Salitre. El nivel socioeconómico de la institución de acuerdo con la clasificación ICFES es nivel 4.

De acuerdo con el manual de convivencia, la misión de la institución es: “Somos una institución educativa colombiana, bilingüe, de origen británico, que busca acompañar el crecimiento humano, espiritual y saludable, para un desempeño superior en la vida a partir del desarrollo de una ética de trabajo, de la autodisciplina, la solidaridad, el respeto por las diferencias y por todas las formas de vida en nuestro pequeño planeta”. La visión definida: “Transformar la sociedad a través de nuestra educación liberal, dinámica, innovadora, y de calidad, con tradición formadora en la excelencia”.

Su carácter privado y mixto con jornada única, confiere énfasis a la educación bilingüe con modalidad académica, ofrece los niveles de preescolar, básica primaria y básica secundaria y media. Funciona en jornada única, tiene un total de 50 cursos desde pre kínder a once con alumnos que oscilan entre los 4 a los 18 años de edad. El colegio cuenta con alrededor de 1515 estudiantes, entre niños y niñas. El colegio se encuentra bajo el sistema de calidad EFQM en el nivel de 4 estrellas.

El colegio San Jorge de Inglaterra al ser de origen británico se orienta en los principios de la educación británica que son: Educación liberal, El sentido de la Excelencia y la ética de trabajo, El sentido de la disciplina para la democracia y Solidaridad por las personas menos favorecidas en la sociedad.

## ***7.2 Procedimiento***

Se aplicó la escala STRS a 126 estudiantes, 63 estudiantes hombres y 63 estudiantes mujeres en total entre los cinco y seis años de edad. De cada institución se seleccionaron 42 niños de manera aleatoria, distribuidos como sigue I.E.D. Acacia II: tres cursos de transición, en el Colegio San Jorge de Inglaterra: tres cursos de Kínder y en el Colegio Morisco I.E.D: tres cursos de Preescolar. Por cada curso de los mencionados se seleccionaron 14 estudiantes; 7 niños y 7 niñas.

Se seleccionan nueve profesoras de Preescolar (con una edad media de 43,5 años), pertenecientes a tres colegios de la ciudad de Bogotá. Se revisa el lenguaje de la Escala de Relaciones Profesor– Alumno (STRS, Pianta, 2001) con una muestra aleatoria de 6 profesoras de primero de tres instituciones educativas, puesto que la escala está adaptada en castellano para una muestra española. Dado que no se encuentran dificultades en la comprensión del lenguaje, no se requieren modificaciones en la escala.

Posteriormente, las nueve docentes de preescolar seleccionadas resuelven de forma voluntaria una encuesta de datos personales y la Escala de relaciones profesor- alumno en su adaptación española. Para esto último, se seleccionan de forma aleatoria simple 7 niñas y 7 niños por docente, escolarizados en preescolar en los tres colegios seleccionados. El total de los estudiantes observados por Institución fue de 42, cuyas edades oscilan entre los 5 y 6 años de edad. Una vez realizado lo anterior, cada docente diligencia una encuesta de datos personales diseñada para ampliar la información personal.

Las docentes correspondientes a los cursos seleccionados son en su totalidad mujeres; cinco tienen entre 35 y 40 años de edad y cuatro son profesoras entre 41 y 55 años. Ocho tienen pregrado en licenciatura y una cuenta con pregrado en un área distinta a la educación, pero posee estudios de posgrado en pedagogía. dos tienen Especialización y cuatro Maestría. En cuanto a la experiencia, se encuentra que tres docentes tienen más de 20 años de experiencia, seis docentes cuentan una trayectoria profesional de 10 y 19 años de experiencia.

Para el análisis de la información se lleva a cabo la tabulación en una plantilla de Excel de los datos obtenidos tras la aplicación de los instrumentos.

### ***7.3 Instrumentos***

Con el propósito de investigar la percepción de los profesores sobre la relación con sus estudiantes se aplica a cada docente la Adaptación española de la Escala de Relaciones Profesor – Alumno (STRS, Pianta, 2001).

La escala de (STRS) fue desarrollada para medir la percepción de los profesores sobre su relación con los estudiantes. La motivación en el desarrollo de esta escala nace del interés en las experiencias sociales y emocionales propias de los profesores con sus estudiantes en las aulas de clase, aplicación de la teoría de apego en contextos educativos y

la contribución de las relaciones de los adultos con la competencia social y académica de los alumnos. Específicamente la escala de relación de STRS es un auto reporte que mide la percepción de relación entre los profesores y un estudiante en particular desde preescolar hasta tercer grado.

Esta herramienta busca después de ser aplicada servir al propósito de identificar la percepción de los docentes sobre sus relaciones con los estudiantes para intervenir tempranamente en el curso del desarrollo en los casos en los que se requiera realizar ajustes con un programa posterior propuesto por el mismo autor llamado STARS.

La escala STRS es un instrumento de auto-reporte constituido por 28 ítems que usa una escala Likert de 5 puntos para evaluar la percepción de los docentes con sus estudiantes y el tipo de interacción de los estudiantes con su profesor. El puntaje de la prueba se obtiene sumando los grupos de los ítems correspondientes a tres subescalas que capturan a su vez tres dimensiones de la relación estudiante –profesor: Conflicto, Cercanía y Dependencia. A través de puntajes brutos para las tres subescalas se obtiene un puntaje de escala total que mide la calidad de la relación en general. Este instrumento es apropiado para estudiantes desde preescolar hasta 3 grado (estudiantes en edades entre los 4 a los 8 años) El desarrollo de este instrumento inicia en 1991; y ha sido aplicado para su validación y confiabilidad a alrededor de 275 profesores en su relación con 1500 estudiantes.

#### ***Subescalas del instrumento STRS Pianta, (2001)***

- Conflicto: Número de ítems 12. Mide el grado en el que los profesores perciben su relación con un estudiante en particular como negativa y conflictiva. Altos puntajes en conflicto indican que el profesor lucha con el estudiante, percibe al estudiante como malgeniado o impredecible y consecuentemente el profesor siente cansancio emocional y puede llegar a creer que es poco efectivo en su labor. Ver (Anexo I, tabla 1)
- Cercanía: Numero de ítems 11. Mide el grado en el cual el profesor experimenta afecto, calidez y comunicación abierta con un estudiante en particular. Altos puntajes en cercanía indican que la relación se caracteriza por calidez, y que el profesor cree ser efectivo porque lo usa como recurso de apoyo. Altos puntajes en cercanía también reflejan alto sentido de conocimiento por parte del profesor de que

el estudiante esta bien y que puede efectivamente usar al profesor como recurso. Ver (Anexo I, tabla 2)

- Dependencia: Numero de ítems 5. Mide el grado en el que el profesor percibe a un estudiante en particular como sobre dependiente de el o ella. Los puntajes de alta dependencia sugieren que ese estudiante reacciona fuertemente a la separación del profesor, solicita ayuda cuando no lo necesita y en consecuencia el profesor se preocupa por la del estudiante. Ver (Anexo I, tabla 3)
- Total: Numero de ítems 28. Mide la visión general de la relación del profesor con un estudiante en particular. Altos puntajes totales sugieren una relación de calidad. Específicamente, altos puntajes totales reflejan falta de conflicto, baja dependencia y alta cercanía. Ver (Anexo II)

#### **7.4 Método**

De acuerdo con la clasificación de Hernández, Fernández y Baptista (1998), la presente investigación, se encuentra dentro de los estudios que se consideran no experimental, específicamente de tipo descriptivo no correlacional. en tanto sus objetivos permiten identificar la percepción del docente frente a la relación con sus estudiantes teniendo en cuenta la Escala de relación profesor- alumno STRS, en sus subescalas: conflicto, cercanía y dependencia.

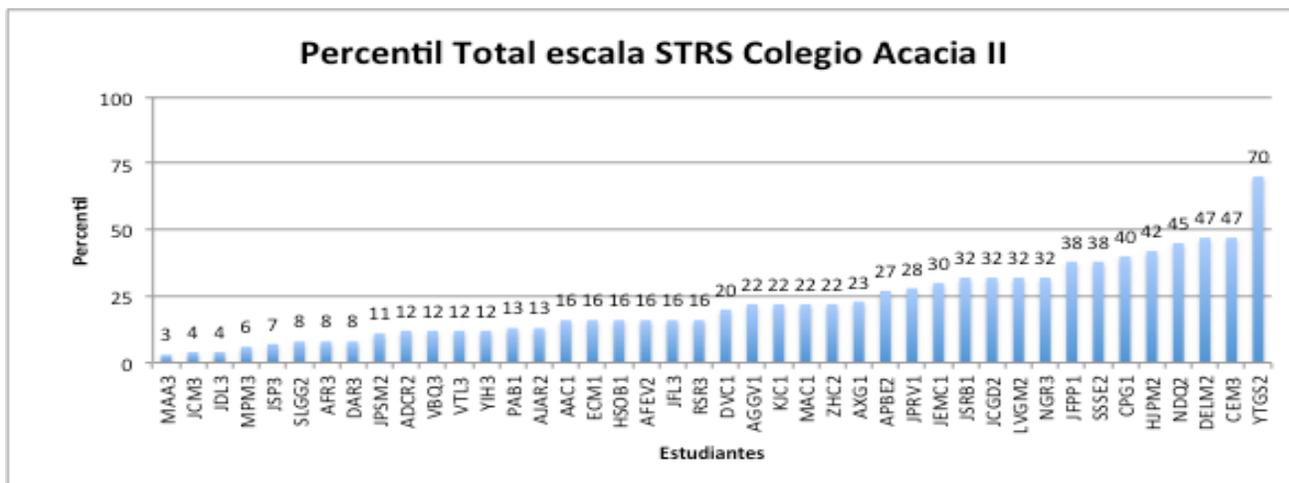
El presente estudio es descriptivo de enfoque cuantitativo donde se recolectan y analizan los resultados a partir de la aplicación de la Escala STRS, ya que busca medir de la manera más precisa posible y sin realizar intervención alguna sobre la percepción de la relación docente – estudiante, centrando el análisis en aspectos que ya están dados y que a partir de la fundamentación teórica pueden permitir una mejor comprensión de la misma. Como lo señala Hernández, Fernández y Babtista (2003) “La investigación descriptiva busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice”.

Es de carácter no correlacional, ya que el objetivo es profundizar en el análisis de los las dimensiones evaluadas sin establecer relaciones de carácter estadístico entre variables.

## 8. RESULTADOS

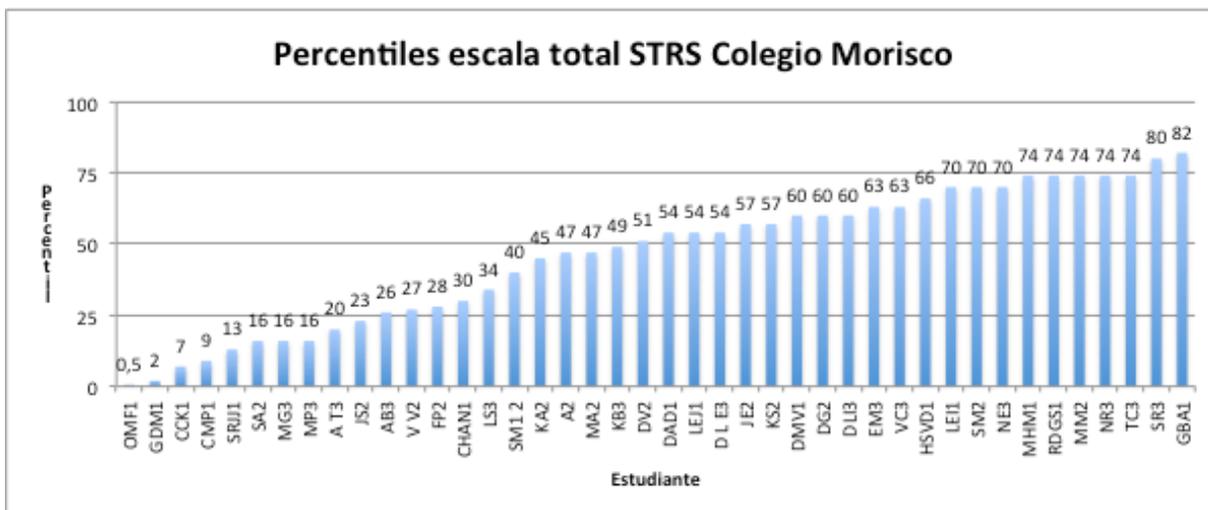
### 8.1 RESULTADOS PERCENTIL TOTAL STRS

**FIGURA 1.** Percentil Total Escala STRS Colegio Acacia II



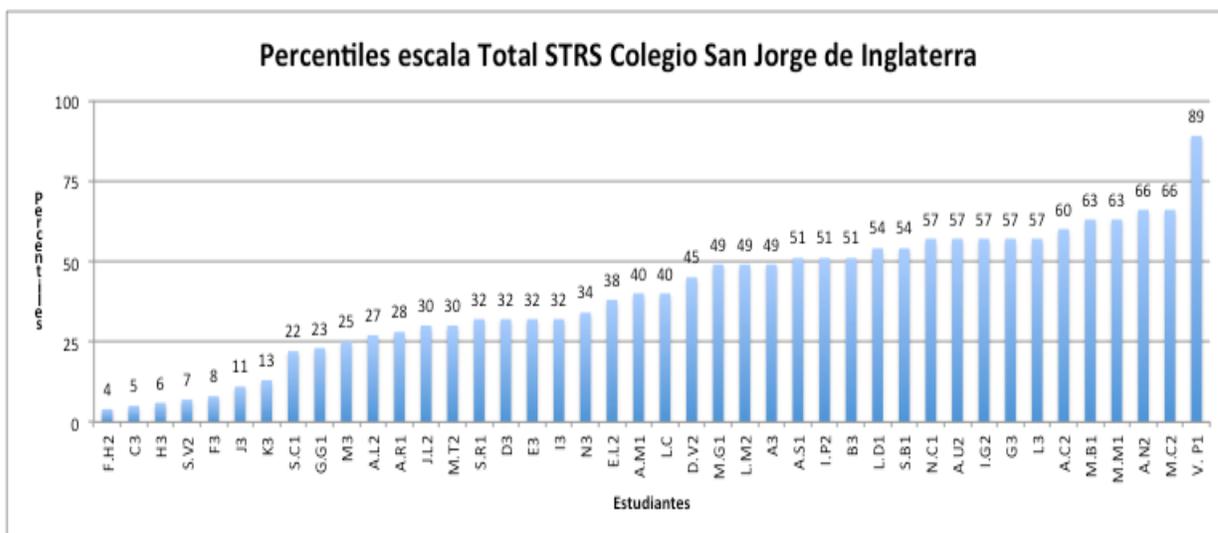
En el colegio Acacia II, en la percepción de los docentes sobre su relación con los estudiantes se observa que un 35,7% se encuentra dentro del rango esperado para relaciones con niveles de calidad moderada, un 64,3% de los estudiantes es reportado por los docentes en su relación dentro de los puntajes bajos, por debajo del percentil 25. Lo que indica que se deben revisar los puntajes de cada una de las subescalas para establecer la incidencia en estos puntajes. El percentil más bajo es 3 y el más alto es 70.

**FIGURA 2.** Percentil Total Escala STRS Colegio Morisco



En el Colegio Morisco los docentes reportan la percepción en su relación con los estudiantes por debajo del percentil 25 en un 23,8%, entre el percentil 25 al 75 se reporta el 71,5 % de las relaciones y el 4,7 % se encuentra en nivel superior . En general se podría decir que la percepción de las docentes del colegio Morisco sobre la relación con sus estudiantes es de calidez, comunicación asertiva y de calidad, el percentil más bajo es 0,5 y el más alto es 82.

**FIGURA 3.** Percentil Total Escala STRS Colegio San Jorge de Inglaterra



Las docentes del colegio San Jorge de Inglaterra reportan relaciones con sus estudiantes donde los percentiles de los puntajes totales se ubican dentro del percentil 25 y

75 en un 76,3% lo que indica relaciones cálidas de calidad. Un 21,4% se ubica por debajo del percentil 25 y el 2,3% se ubica en un nivel muy superior.

Teniendo en cuenta los percentiles obtenidos en la aplicación de la escala STRS y con el objeto de realizar un análisis más profundo que de cuenta de las dimensiones de conflicto, cercanía y dependencia, es pertinente realizar la revisión de los resultados por subescalas.

## 8.2 RESULTADOS PERCENTILES POR SUBESCALAS POR INSTITUCION

**Tabla 1** Medias y percentiles de las subescalas por colegio

<i>Subescala</i>	<i>I.E.D. Acacia II</i>		<i>Colegio Morisco I.E.D.</i>		<i>Colegio San Jorge de Inglaterra</i>	
	<b>Media</b>	<b>DE</b>	<b>Media</b>	<b>DE</b>	<b>Media</b>	<b>DE</b>
<i>Conflicto</i>	74,80	14,30	50,83	23,94	52,40	20,89
<i>Cercanía</i>	35,57	18,51	42	24,30	37,86	24,92
<i>Dependencia</i>	75,40	23,10	48,52	32,42	54,95	35,79

De acuerdo con las medias obtenidas, en los tres colegios se obtuvieron puntuaciones más altas en las subescalas de Conflicto y Dependencia. La diferencia radica en que para el Colegio Acacia II, el nivel de conflicto es moderadamente alto y el de Dependencia fue alta, en tanto que en el Colegio Morisco I.E.D. y el Colegio San Jorge de Inglaterra obtienen puntuaciones generales dentro de los rasgos esperados. Con respecto a la cercanía, es más alta en el Colegio Acacia II, seguida por el Colegio Morisco y Colegio San Jorge de Inglaterra.

### 8.2.1 I.E.D ACACIA II

#### 8.2.1.1 Subescala de Conflicto

En esta sub escala se identifica que existe nivel de conflicto moderado-alto en la percepción de la relación de la docente con sus estudiantes, ya que, el 57,2% se ubica cerca

del límite superior (75) que se evidencia en la media equivalente a 74,80, lo que indica que los docentes tienen una percepción de sus estudiantes enmarcada dentro de una relación que tiende a ser conflictiva y negativa, es decir, observan a sus estudiantes mal humorados y sus manifestaciones afectivas son pocas. Con una Desviación Estándar de 14,30, se encuentra que el 42,8 % de los estudiantes se perciben como muy conflictivos e impredecibles, en tanto que ninguno es considerado excesivamente cálido y predecible. (Anexo III, Gráfica 4).

#### **8.2.1.2 Subescala de Cercanía**

En esta subescala se encuentra que, con una media de 35,57, los percentiles obtenidos se encuentran dentro de lo esperado en cuanto a calidez, sinceridad y apertura en el 73,81%, además de centrarse en experiencias afectivas adecuadas, de este modo; las docentes se consideran efectivas al usar la cercanía como recurso de apoyo y conocen que el estudiante está bien y que usa a la docente como recurso. Con una DE de 18,51, se encuentra que el 23,89% de los docentes perciben una relación de poca calidez con sus estudiantes, lo que puede conllevar a que considere la cercanía como un recurso poco efectivo y el 2,38% perciben dicha relación por debajo de lo esperado. (Anexo III, Gráfica 5).

#### **8.2.1.3 Subescala de Dependencia**

La relación de dependencia que se evidencia presenta un alto nivel, con un porcentaje de 57% que corresponde a una media de 75,40; se perciben los estudiantes como sobre dependientes de las docentes, reaccionan de manera inapropiada cuando se separan de ella y solicitan ayuda sin necesitarla, en estos casos se encuentra una preocupación por parte de las docentes hacia tales estudiantes. Por otra parte, con 32,42 DE, el 43% de los estudiantes es percibido dentro de los niveles esperables de dependencia (Anexo III, Gráfica 6).

### **8.2.2 COLEGIO MORISCO I.E.D.**

#### **8.2.2.1 Subescala de Conflicto**

En esta subescala se identifica que, con una Media de 50,83, que equivale a un 73,9%; predomina la percepción de las docentes hacia sus estudiantes como predecibles y de buen humor, cuyas demandas se ubican dentro de lo esperado. Lo anterior indica que se probablemente se consideran a sí mismas como efectivas. Con una DS de 23,94, se encuentra que un 16,6% de estudiantes son percibidos como malhumorados o impredecibles, lo que puede conllevar a una lucha de las docentes para tratar a dichos niños y cansancio emocional. Un 9,5% son considerados más cálidos y predecibles que el promedio de los niños (Anexo III, Gráfica 7).

#### **8.2.2.2 Subescala de Cercanía**

La percepción de las maestras con relación a esta sub escala con sus estudiantes tiene una Media de 42, que corresponde al 69,5% de los estudiantes ubicados dentro de las puntuaciones esperadas, con tendencia a nivel superior, lo que indica que identifican una relación de calidez, apertura, afectividad y comunicación adecuada. Con 24,30 DE, La relación de cercanía percibida es muy alta para el 9,5%, que indica que además de lo anterior; hay conocimiento de que el estudiante está bien y puede recurrir al docente como recurso de apoyo. Por otro lado, la relación es poco cercana con el 21% de los estudiantes, en tales casos las docentes pueden llegar a creer que son poco eficaces (Anexo III, Gráfica 8).

#### **8.2.2.3 Subescala de Dependencia**

El 53,1% de los docentes de la Institución perciben que existe una relación de dependencia intermedia, que corresponde a la media de 48,52, allí, los estudiantes solicitan ayuda cuando la necesitan y no presentan reacciones desproporcionadas ante la separación de la docente. Con 32,42 DE, se encuentra que el 30,9% de los estudiantes presenta altos niveles de dependencia, lo que indica que reacciona de manera fuerte a la separación de la docente y demanda ayuda sin necesitarla. El restante 16% es percibido como menos dependiente de lo que las docentes esperan (Anexo III, Gráfica 9).

### **8.2.3 COLEGIO SAN JORGE DE INGLATERRA**

### **8.2.3.1 Subescala de Conflicto**

En esta subescala se identifica que, con una Media de 52,40, que equivale al 78,7% predomina en las docentes la percepción de los estudiantes como predecibles y de buen humor, lo que indica que sienten que son efectivas en su labor. El 19% de los estudiantes son percibidos como malgeniados e impredecibles, lo que puede conllevar a lucha del docente en el trato con el estudiante o cansancio emocional. Con 20,89 DE, se encuentra que el 2,3% de los estudiantes son percibidos como más cálidos y predecibles que sus compañeros (Anexo III, Gráfica 10).

### **8.2.3.2 Subescala de Cercanía**

Con una media de 37,86, se encuentra que las docentes perciben que el 62,3% presenta relaciones afectivas cálidas, afectuosas y de comunicación abierta en las que las docentes hacen uso de la cercanía como recurso de apoyo en sus interacciones con los estudiantes. Con una DE correspondiente a 24,92; un 33% de los casos las docentes perciben una relación menos cercana, lo cual puede generar que se consideren a sí mismas menos efectivas y por otra parte, la relación es percibida como muy cercana con el 4,7% de los estudiantes, lo cual indica conocimiento por parte de las docentes de que el estudiante está bien y que puede buscarle como recurso. (Anexo III, Gráfica 11).

### **8.2.3.3 Subescala de Dependencia**

El 38,2% de las docentes de la Institución, que corresponde a la Media de 54,95; perciben la relación con sus estudiantes dentro de los niveles intermedios de dependencia, lo cual indica que los estudiantes buscan su ayuda cuando la necesitan y no reaccionan de manera desproporcionada ante la separación del docente. Con una DE equivalente a 35,79, se encuentra que el 38% de los estudiantes presentan niveles altos en la subescala de percepción de dependencia, lo cual sugiere una preocupación notable de las docentes por prestarles apoyo a tales niños y por otro lado, indica una reacción fuerte por parte de los estudiantes ante la separación de la docente, a quien le solicita ayuda incluso cuando no la necesita. Con respecto a la percepción de bajos niveles de dependencia, se encuentra que el 23,8% de los estudiantes es menos dependiente de lo que se espera teniendo en cuenta que su edad oscila entre los cinco y seis años (Anexo III, Gráfica 12).

Teniendo en cuenta los resultados anteriores se puede identificar que con relación a la subescala de cercanía, el I.E.D. Acacia II presenta una Media de 35,57, en tanto que en el Colegio Morisco I.E.D. es de 42 y en el Colegio San Jorge de Inglaterra corresponde a 37,86. En el Colegio Acacia I.E.D., el 43% de las relaciones se percibe dentro de los niveles esperados, en tanto que en el Colegio Morisco I.E.D. el 53,1% y el 38,2%. La cercanía permite a los estudiantes sentirse emocionalmente seguros y recurrir al maestro como base segura.

La relación es muy cercana para el 9,5% en el Colegio Morisco I.E.D. y para el 4,7% del Colegio San Jorge de Inglaterra. El colegio Acacia I.E.D II obtuvo un porcentaje mayor (73,9%) de estudiantes, cuya relación es percibida como cercana, frente al 69,5% y al 62,3% de los colegios Morisco I.E.D y San Jorge de Inglaterra. Según Sierra y Moya (2012), los niños ajustados a las exigencias y demandas de su entorno dentro del aula, exploran su entorno de manera confiada, dichos comportamientos corresponden a vínculos de apego seguro.

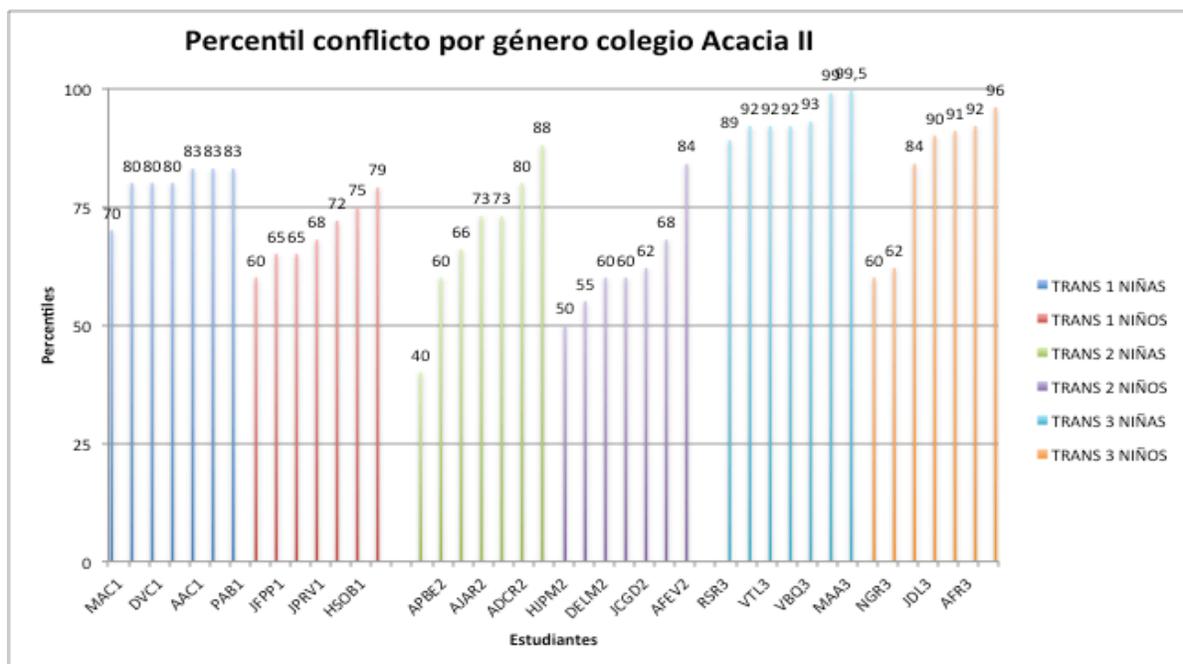
Con respecto a las relaciones percibidas como poco cercanas, Corresponden al 23,8% en el Colegio Acacia II, al 21% en el Colegio Morisco I.E.D. y al 33% en el Colegio San Jorge de Inglaterra. En la subescala de Dependencia los resultados indican que el 43% de Las relaciones con los estudiantes se percibe dentro de los niveles esperables de dependencia, en el Colegio Morisco I.E.D. Corresponde al 53,1% y al 38,2% en el Colegio San Jorge de Inglaterra. El I.E.D Acacia II, tiene un proporción de 57% de estudiantes cuya relación se percibe como sobre dependiente de las docentes, en tanto que en el Colegio Morisco I.E.D. el 30,9% se encuentran dentro de este rango y el 38% encontrado en el Colegio San Jorge de Inglaterra. Según Pianta (2001), los niños que presentan relaciones altas en dependencia pueden llegar a presentar interacciones inmaduras con su maestro, lo que impide que exploren el ambiente o compartan espacios de juego con sus pares. Sin embargo es importante resaltar que para muchos de los estudiantes de esta institución es su primer año de escolaridad, por lo que, a su temprana edad y su poca experiencia en relaciones interpersonales con adultos ajenos a su entorno familiar, pueden llegar a buscar la ayuda de un adulto para solucionar las situaciones diarias.

Con baja dependencia en las relaciones con los estudiantes se ubica el 16% del Colegio Morisco I.E.D. y el 23,8% del Colegio San Jorge de Inglaterra. Estos porcentajes dan cuenta de estudiantes con comportamientos en el aula propios de apego evitativo, que; como mencionan Sierra y Moya (2012) ven en la maestra una extensión de la figura de la madre que no atiende demandas y por lo tanto, son estudiantes que tienden a no mostrar necesidad ni pedir ayuda a los adultos pareciendo tener una adaptación rápida. El papel de las docentes en educación para la primera infancia toma especial relevancia en su posibilidad de amortiguar o transformar estilos de apego adversos siendo sensible y respondiendo de forma consistente a las demandas de sus estudiantes (Sierra y Moya, 2012).

### 8.3 RESULTADOS PERCENTILES SUBESCALA POR GÉNERO

#### 8.3.1 Percentil Subescala Conflicto por Género Colegio Acacia II

FIGURA 13. Percentil subescala conflicto por Genero Colegio Acacia II

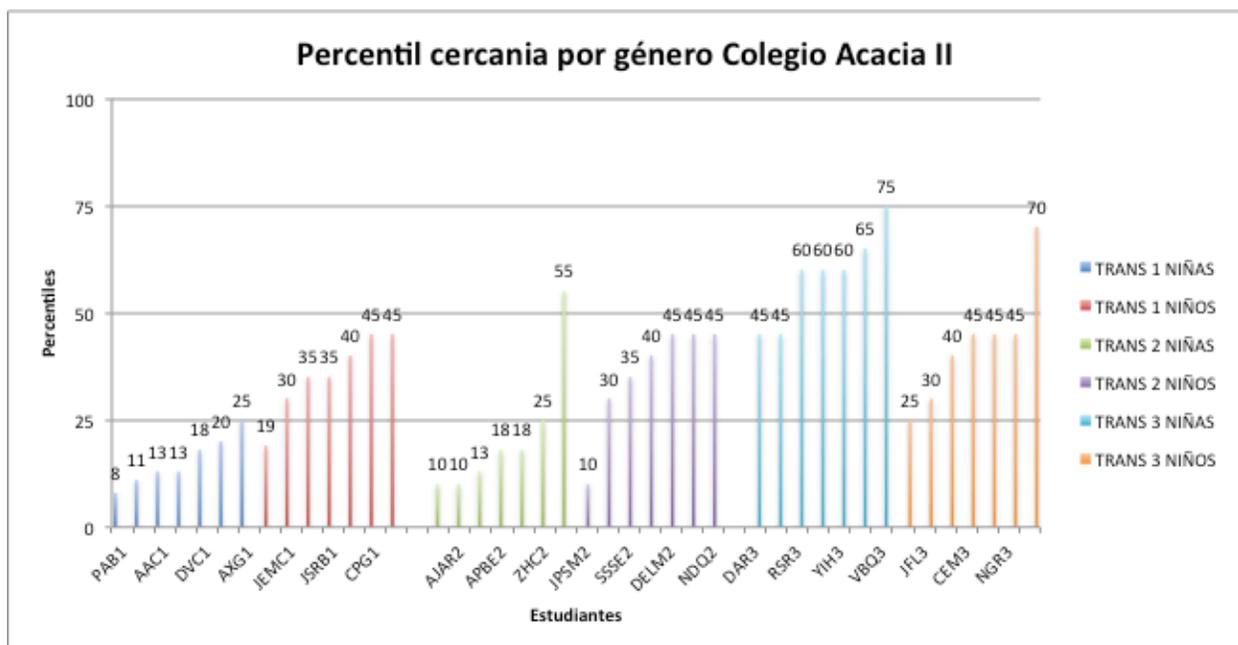


En general, la percepción de las docentes sobre sus estudiantes en el colegio Acacia II en la subescala de conflicto, se ubica desde el percentil 40 hasta el 99,5. Los niveles de

conflicto reportados por debajo del percentil 75 corresponden al 45,2%. En el nivel de transición 1 la media de conflicto en niñas es 79,42 y en niños es de 58 por lo que la docente puede percibir conflicto o relaciones con dificultad mayormente con las niñas que con los niños. En lo referente a transición 2, la media de conflicto con respecto a las niñas es de 68,57 mientras que en la relación con los niños es de 62,71. En transición 3 la media con respecto a las niñas es 93,78 y los niños es de 82,14. Estos resultados revelan que la percepción de las docentes esta marcada por una tendencia a reportar mayor dificultad en la relación con las niñas que con los niños, lo que indica que las perciben mayormente malhumoradas y con pocas manifestaciones afectivas.

### 8.3.2 Percentil Subescala Cercanía por Género Colegio Acacia II

**FIGURA 14.** Percentil subescala cercanía por Genero Colegio Acacia II

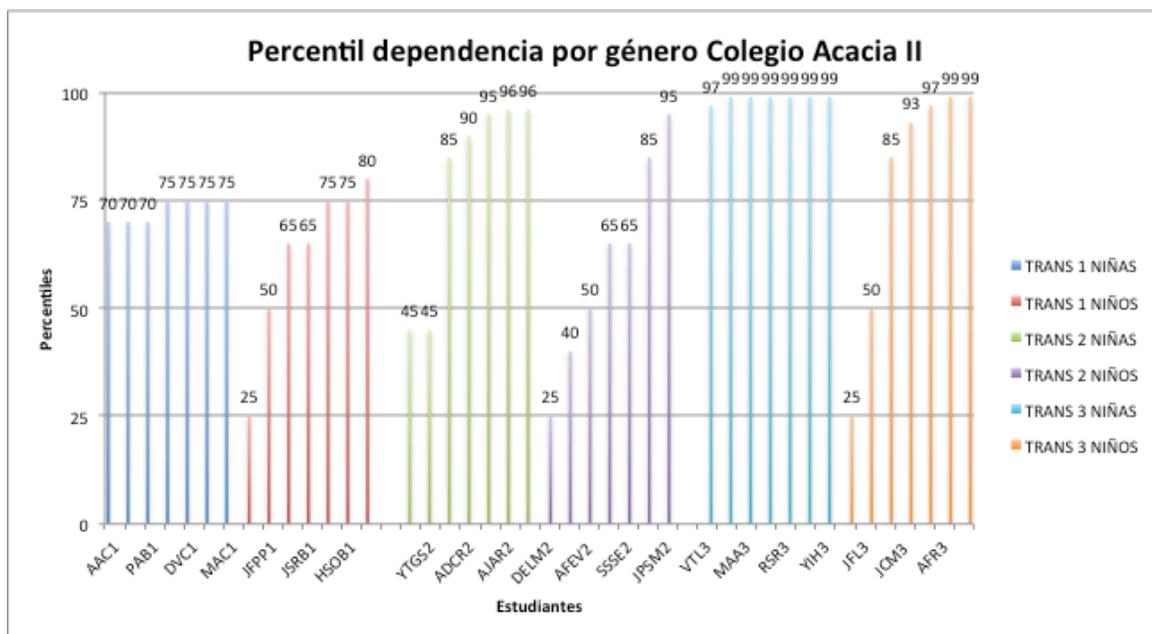


Con respecto a la subescala de cercanía, los percentiles se ubican desde 8 siendo el puntaje mínimo a 75 puntaje máximo. Un 30,45 % de los puntajes se ubican por debajo del percentil 25. En transición 1 la docente reporta una relación de cercanía con las niñas con una media de 15,42 y con los niños es de 22,85. En transición 2 la docente reporta niveles de cercanía con una media de 21,28 con las niñas y 35,71 con los niños. En transición 3 la

docente reporta niveles de cercanía de 58,57 con las niñas y 42,85 con los niños. En los niveles de transición 1 y 2 los niveles de cercanía son mayores con los niños que con las niñas. En transición 3 es mayor la media en las niñas por lo que se podría decir que hay mayores niveles de cercanía, sin embargo al comparar los resultados con los de la subescala de conflicto se evidencia algo atípico para la escala STRS pero reportado en el manual que corresponde al caso donde se reportan altos niveles de cercanía y conflicto al tiempo, lo que indica que aun cuando se percibe al estudiante con malhumorado hay cercanía por parte de la docente quien muestra preocupación por mejorar la relación con el mismo.

### 8.3.3. Percentil Subescala Dependencia por Género Colegio Acacia II

FIGURA 15. Percentil subescala Dependencia por Genero Colegio Acacia II

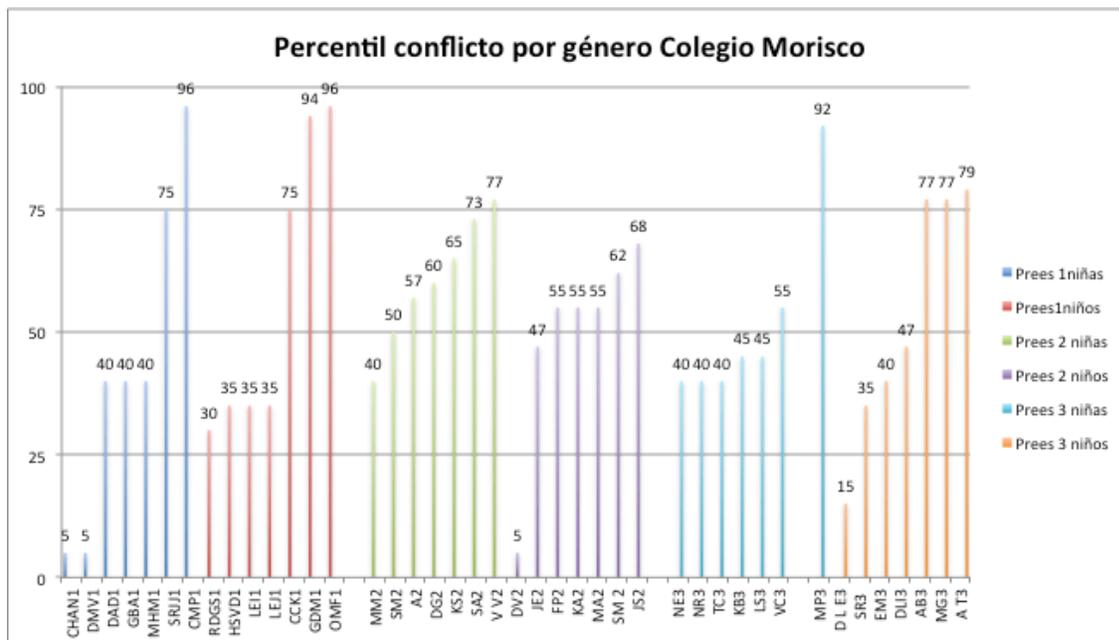


En general los niveles de dependencia se ubican entre el percentil 25 y el percentil 99 siendo este el puntaje más alto. Los niveles de dependencia reportados por la docente en el nivel de transición 1 son mayores en las niñas que en los niños con una media de 72,85 frente a una media de 62,14. Estos puntajes se ubican por debajo del percentil 75 lo que indica una relación de dependencia en los límites esperados. En transición 2 la docente reporta mayor dependencia por parte de las niñas con una media de 78,85 y 60,71 para los niños, los puntajes de dependencia para las niñas indican que puede haber necesidad por

parte de las estudiantes de acudir a la docente aún en momentos en los que no es requerido. En el nivel de transición 3 los puntajes de dependencia tanto para niñas como para niños son altos con medias de 98,71 y 78,28 respectivamente, ubicándose por encima del percentil 75 indicando que tanto los niños como las niñas tienden a reaccionar frente a la separación de la docente y la docente percibe que acuden a ella aún sin necesitarlo.

### 8.3.4 Percentil Subescala Conflicto por Género Colegio Morisco

**FIGURA 16.** Percentil subescala Conflicto por Genero Colegio Morisco

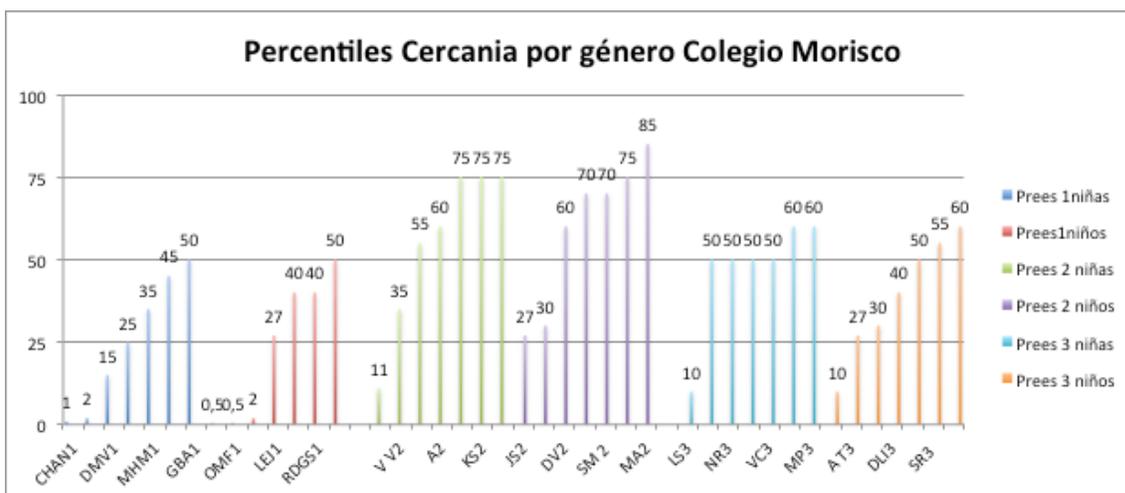


En el colegio Morisco se obtiene las docentes perciben sus relaciones de conflicto con el 9,5% de sus estudiantes por debajo del percentil 25, la mayor parte de los estudiantes, es decir; el 66,6 % son percibidos por las docentes entre el percentil 25 y 75; lo que implica que en términos generales consideran a estos estudiantes como predecibles, cuyo humor y demandas se ubican dentro de lo esperado. El restante 23,8% son percibidos por encima del percentil 75, lo que indica relaciones en las que las docentes perciben a los estudiantes como malhumorados e impredecibles. En Preescolar 1 la media de conflicto para las niñas es de 43 frente a 57,14 en los niños, lo que indica que la docente percibe más agotamiento frente a los niños que a las niñas además tres de los puntajes de los niños se ubican por encima del percentil 75 lo que indica mayores índices de agotamiento en la relación. En preescolar 2 la media en la subescala de conflicto con respecto a la percepción

de la docente es de 60,28 en niñas y 49,57 para niños, aun cuando la media en las niñas es mayor; no se ubica por encima del percentil 75 lo que indica relaciones de conflicto moderado. En preescolar 3, la percepción de la docente frente a sus estudiantes mujeres y hombres corresponde a una media de 51 y 52,85 respectivamente, sin embargo la percepción de la docente sobre tres estudiantes hombres se ubica por encima del percentil 75 lo que indica algún tipo de desgaste por parte de la docente en la relación.

### 8.3.4 Percentil Subescala Cercanía por Género Colegio Morisco

FIGURA 17. Percentil subescala Cercanía por Genero Colegio Morisco

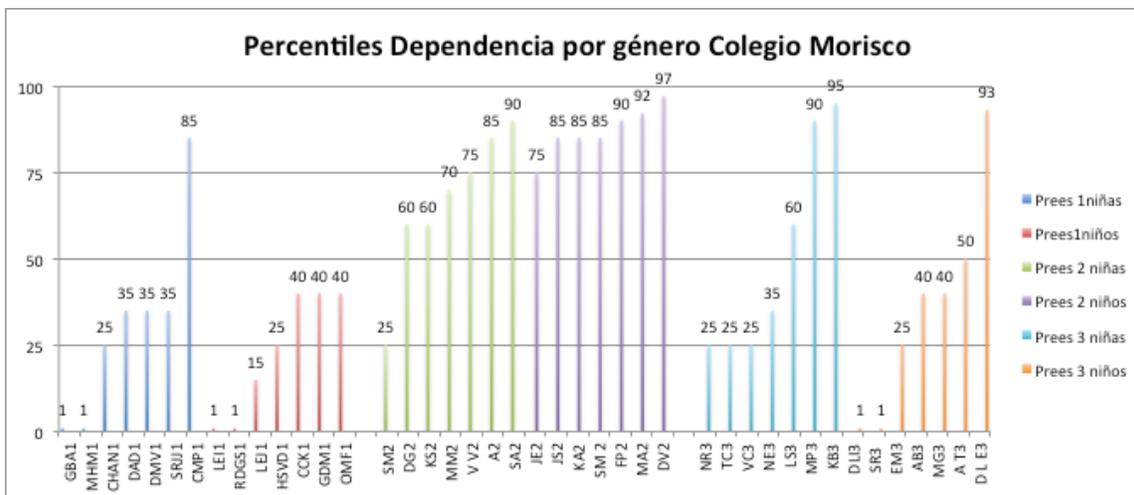


En general, el reporte de las docentes frente a la subescala de cercanía oscila entre el percentil 1 y el 85, el 11.90% se ubica por encima del percentil 75. La docente de preescolar 1 reporta una media de 24,71 y 23,5 en la subescala de cercanía en su relación con estudiantes mujeres y estudiantes hombres respectivamente. Se observan puntajes por debajo del percentil 25 lo que indica que la docente se cree poco eficaz en su relación. En preescolar 2 la percepción de la docente frente a sus estudiantes mujeres en la subescala de cercanía es de 55,14 y 59,57 frente a sus estudiantes hombres lo que indica que en los dos casos la docente se siente eficaz frente a las demandas de sus estudiantes. En preescolar 3 la docente reporta una relación con sus estudiantes mujeres con una media de 47,14, mientras que con los estudiantes hombres la media es de 38,85, esto indica que los puntajes oscilan

por encima del percentil 25 lo que podría significar que la profesora se siente eficaz en su labor manifestando calidez, calidad y comunicación asertiva.

### 8.3.5. Percentil Subescala Dependencia por Género Colegio Morisco

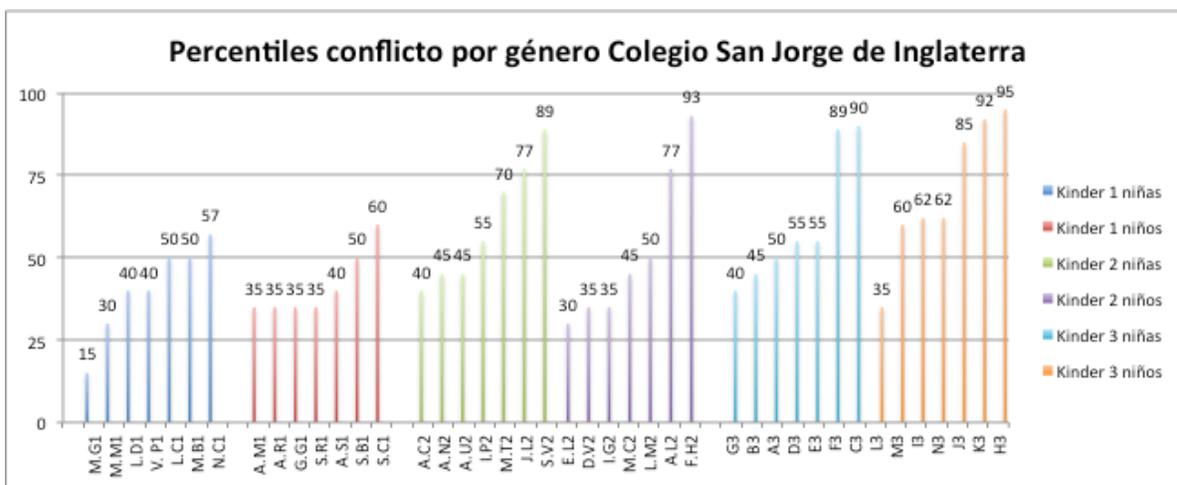
FIGURA 18. Percentil subescala Dependencia por Genero Colegio Morisco



Con respecto a las relaciones de dependencia los percentiles oscilan entre el percentil 1 y el 97. En Preescolar 1 la docente reporta en su relación con las estudiantes mujeres un nivel de dependencia con una media de 31. Se encuentra que hay dos relaciones bajas en dependencia y una alta por encima del percentil 75. Con respecto a sus estudiantes hombres, la docente reporta en la subescala de dependencia una media de 21,14, ubicando tres estudiantes por debajo del percentil 25. En general en este curso la dependencia de los estudiantes se encuentra dentro de lo esperado. En el preescolar 2 la docente reporta una media de 66,42 y 87 en su percepción de la subescala de dependencia para estudiantes mujeres y hombres respectivamente. Estos valores indican que la docente siente que los estudiantes solicitan de su apoyo aún sin necesitarlo realmente. En preescolar 3 la docente percibe la dependencia de sus estudiantes con una media de 50,71 en su relación con las estudiantes mujeres y de 35,71 con los estudiantes hombres, de acuerdo con el manual son puntajes dentro de los percentiles 25 y 75 lo que indica niveles de dependencia acordes para la edad, aunque hay tres estudiantes por encima del percentil 75, aspecto que denota que esos estudiantes requieren de mayor ayuda.

### 8.3.6 Percentil Subescala Conflicto por Género Colegio San Jorge de Inglaterra

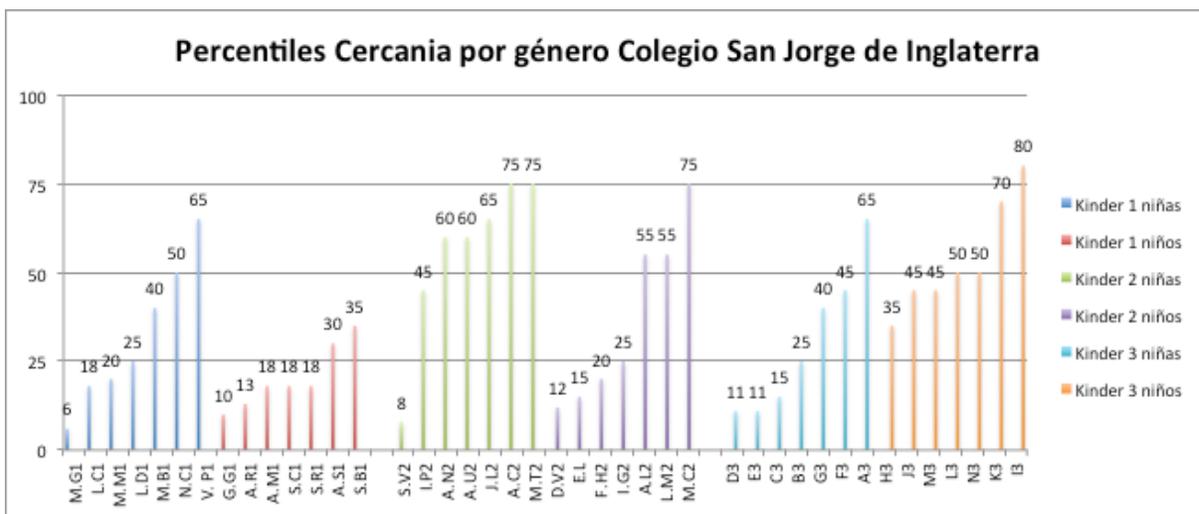
FIGURA 19. Percentil subescala Conflicto por Genero Colegio San Jorge de Inglaterra



Con respecto a la percepción de las docentes sobre sus relaciones en la subescala de conflicto en el colegio San Jorge de Inglaterra se observa que el percentil mínimo es 15 y el máximo es 95. Un 21,42% de los estudiantes son percibidos por sus profesoras por encima del percentil 75 lo que indica que las docentes no se sienten tan efectivas en el manejo, porque perciben a sus estudiantes como impredecibles y malhumorados. En el curso de Kinder 1 la media en la relación de conflicto es de 40,28 y 41,42 para las estudiantes mujeres y hombres respectivamente. Los percentiles están por debajo del percentil 75 lo que indica que la docente se percibe efectiva en el manejo de las situaciones en el aula. En Kinder 2, la media de la relación en conflicto es de 60,14 para las estudiantes mujeres y 52,14 para los estudiantes hombres, cuatro puntajes en este salón se ubican por encima del percentil 75 lo que puede indicar que la docente siente poca efectividad en el manejo con estos estudiantes en particular, puesto que los percibe impredecibles y malhumorados. En Kinder 3 la media en la subescala de conflicto es de 60,57 y 70,14 para estudiantes

mujeres y hombres respectivamente, la docente de este curso percibe cinco estudiantes por encima del percentil 75, más con estudiantes hombres que con mujeres.

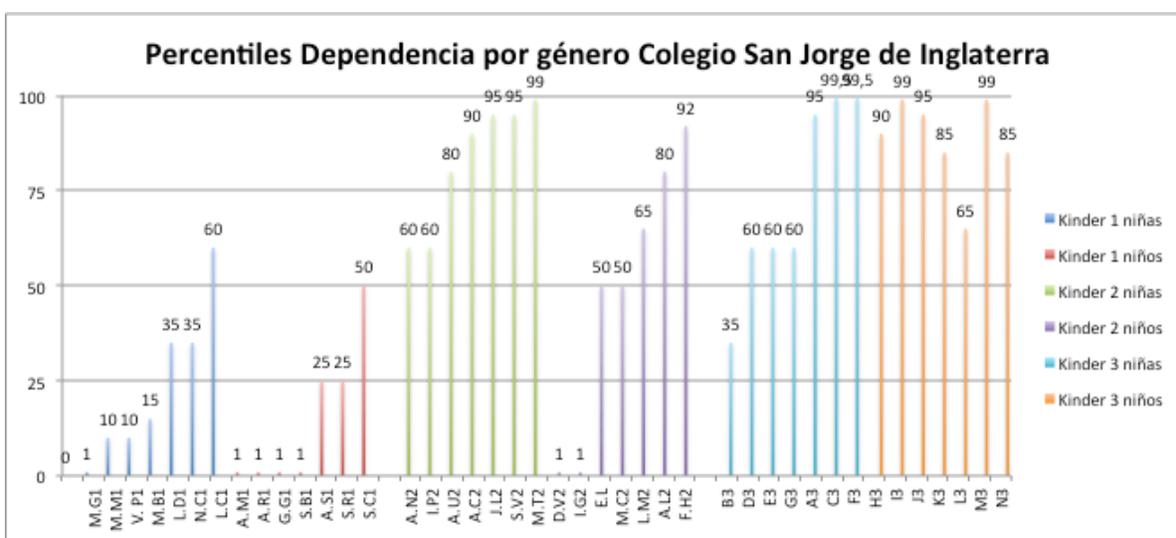
**FIGURA 20.** Percentil subescala Cercanía por Genero Colegio San Jorge de Inglaterra



Con respecto a la escala de cercanía el percentil más bajo para esta escala es de 6 y el más alto es de 80. El 35% de los estudiantes es percibido por sus docentes por debajo del percentil 25, lo que indica bajos niveles de atribución positiva donde la docente siente que es poco efectiva apoyando al estudiante. El 9,52% se ubica por encima del percentil 75 lo que indica buenas prácticas en la relación mutua, comunicación abierta y alta efectividad por parte de la docente. El 43,57 % de los estudiantes es percibido por sus docentes dentro de relaciones de apoyo, confianza, calidad y calidez. El Kinder 1 la media de cercanía es de 32 y 20,28 para estudiantes mujeres y hombres respectivamente, la docente reporta mayor cercanía con sus estudiantes mujeres que con los hombres. En Kinder 2 la media para la relación con las estudiantes mujeres es de 55,42 y 36,71 con los hombres, en este nivel se percibe a las estudiantes mujeres como cercanas en comparación con los hombres. En Kinder 3 la relación con las estudiantes mujeres se ubica en una media de 30,28 y la de los hombres en 53,57 reportando mayor cercanía en este nivel con los hombres, lo cual es muy

significativo frente a los resultados obtenidos en la subescala de conflicto puesto que aún cuando algunos de los puntajes se ubican por encima del percentil 75 la docente reporta niveles de cercanía con percentiles altos, lo que indica que aún cuando la docente se siente poco efectiva con ese estudiante busca formas de acercamiento para mejorar la relación.

**FIGURA 21.** Percentil subescala Dependencia por Género Colegio San Jorge de Inglaterra



Con respecto a la subescala de dependencia, se registra que los percentiles van desde 1 hasta 99,5, el 23,80% de los estudiantes son reportados por sus docentes por debajo del percentil 25, lo que indica que el docente percibe a sus estudiantes como independientes. El 38,1 % de los estudiantes es percibido por sus docentes como dependientes, necesitando de los docentes en gran medida. Esto se observa con mayor frecuencia en kinder 2 y 3, siendo las estudiantes mujeres percibidas como más dependientes con una media de 82,71 en kinder 2 y los estudiantes hombres en kinder 3 con una media de 88,28, en estos casos se evidencia preocupación por parte de la docente en su relación. En kinder 1 la docente percibe a sus estudiantes como seguros de sí mismos y poco demandantes.

## DISCUSIÓN

La Escuela, como potencial instigadora de desarrollo al brindar la posibilidad de que el niño desempeñe roles distintos (Brofenbrenner, 1996), encuentra en el Enfoque de Intervención preventiva (Pianta, 2001); una alternativa para optimizar las interacciones entre docentes y estudiantes, ya que el docente como figura de apego subsidiaria; puede facilitar la transición del estudiante al involucrarlo en actividades más complejas y variadas propias de ese nuevo entorno por el que transita y que le permite reorganizarse como sistema al brindar oportunidades para potenciales vías del desarrollo (Johnson, Malone & Hightower 1997), que tal vez permanecerían latentes en entornos como el hogar o la comunidad a la que pertenece; en el caso de entornos adversos como el del Colegio Acacia II u optimizar los procesos que se llevan a cabo, al proveer un marco de análisis que a partir de la cual se puedan brindar recursos, técnicas o estrategias que benefician el desempeño docente también en entornos que satisfacen necesidades básicas de los niños tales como el Colegio Morisco I.E.D. o con condiciones muy favorables, como el Colegio San Jorge de Inglaterra.

Con el fin de responder al objetivo de esta investigación: *Identificar la percepción de los docentes frente a su relación con los estudiantes a partir de las tres subescalas: Conflicto, Dependencia y Cercanía que se presentan en tres instituciones educativas de la ciudad de Bogotá a partir de la aplicación de la adaptación española de la escala de relación profesor- alumno (Student - Teacher Relationship Scale, STRS, Pianta, 2001)* se analizarán en primer lugar cada una de las subescalas de la escala STRS con relación a las docentes participantes, en segundo lugar se determinará si hay diferencias a nivel socioeconómico que influyan en la percepción de los docentes frente a sus relaciones con estudiantes y finalmente se establecerán posibles diferencias en género a partir de los resultados.

De acuerdo con los resultados encontrados para la escala total, las docentes del Colegio Morisco IED y San Jorge de Inglaterra reportan una relación de calidad con sus estudiantes con un 76,19 % y 83,33% respectivamente, lo que indica apertura, donde las docentes se consideran efectivas en su labor, el estudiante acude a ellas como recurso y sienten que su comunicación es efectiva. Aquí es relevante tener en cuenta que para la aplicación del colegio San Jorge de Inglaterra de calendario B a razón de cambio de año

escolar las docentes estaban finalizando proceso, esto puede tener algún tipo de incidencia en los puntajes significativamente altos para la escala total. Otra posibilidad, por explorar en futuros estudios; consiste en que los niños pertenecientes a estas instituciones cuenten con apegos seguros y en consecuencia muestren una orientación más positiva hacia sus docentes, en concordancia con lo señalado por DeMulder, Denhan, Schmidt y Mitchell, 2000 (citado por Sierra & Moya, 2012).

En el I.E.D. Acacia II, los percentiles totales obtenidos indican que la calidad de la relación reportada por las docentes en general es baja con 35,71%, por lo que es necesario realizar un análisis más detallado. Si bien las puntuaciones tienden a ser más altas en el Grupo 1, donde la docente percibe relaciones positivas con el 57.14% de los estudiantes, también se encuentra que las restantes reflejan una baja calidad. Con respecto al grupo 2; los percentiles obtenidos están dentro de los rangos de calidad esperados para el 35.71% y en el grupo 3 hay una relación de buena calidad con el 14.28% de los estudiantes. Así, es probable que la docente del grupo 2 tenga un estilo pedagógico que le permita establecer relaciones más efectivas con la mayor parte de los estudiantes y que las docentes del grupo 1 junto con la del 3 (esta última en mayor medida) requieran fortalecer algunas de sus herramientas. Esto indica que las estrategias empleadas por la docente del grupo 2 pueden estar vinculando al estudiante de tal forma que le permita reconocer las situaciones emocionales, como lo menciona Johnson (1992) y William y otros (1994) citados por Van Leare (2006) identificar la experiencia de apego en niños con riesgo en las escuelas contribuye a comprender la compleja "situación emocional" y la dificultad de conducta en el entorno escolar, así las relaciones pueden considerarse más efectivas por lo que puede ser que los estudiantes del colegio IED Acacia II, cuya calidad percibida es baja, establezcan relaciones de apego con dificultad a nivel familiar. En el Colegio Morisco I.E.D., se encuentra una relación general de calidad que refleja mayor cercanía los puntajes por encima del percentil 25 corresponden a un 62,6% y en el colegio San Jorge de Inglaterra los puntajes en cercanía corresponden a un 42,9%, porcentajes que confirman los resultados obtenidos en las escalas totales.

Un 42,85%, 52,38% y 38,09% de estudiantes es reportado tanto por las docentes del Colegio Acacia IED, Colegio Morisco y Colegio San Jorge de Inglaterra con apropiados niveles de dependencia respectivamente. Sin embargo, en el colegio IED Acacia II se

reportan mayores niveles de dependencia confirmado por percentiles altos con un 57% seguido por 30,95% y 38,09% del colegio Morisco IED y San Jorge de Inglaterra. Así, se confirma que de acuerdo con la interpretación de la escala la edad de los estudiantes tiene relación con puntajes altos para esta subescala, puesto que al referenciarse con niños en edad preescolar ellos requieren de mayor atención por parte del adulto. De acuerdo con Pianta (2001) puntajes altos para la subescala de dependencia no pueden ser causa de alarma porque aún cuando pueden indicar altos niveles de preocupación por parte de la docente también deben tomarse en consideración las edades de los estudiantes. En este aspecto se podría decir que la relación afectiva que se suscita entre la docente y sus estudiantes está caracterizada por el desarrollo y la permanencia de relaciones interpersonales, basadas en el respeto y la apertura de espacios que son aprovechados por los niños y niñas para llevar a cabo un aprendizaje más significativo frente a rutinas y comportamientos prosociales.

Con respecto a la subescala de conflicto en el se encuentra la mayor proporción de estudiantes cuya percepción por parte de las docentes del Colegio Morisco I.E.D está dentro de los niveles esperados para la subescala de conflicto, un 78,8% se ubica dentro del percentil 25 y 75, frente al 78,5% correspondiente al Colegio San Jorge de Inglaterra. y al 57,14% obtenido por el Colegio Acacia I.E.D II, esto indica de acuerdo con Pianta (2001), que predomina en las docentes la percepción de los estudiantes como predecibles y de buen humor. En los tres colegios se identifican algunas puntuaciones que indican que los docentes perciben algunas relaciones de conflicto con sus estudiantes; en el colegio I.E.D. Acacia II, las docentes reportan 42,85% de estudiantes dentro de estos rangos, seguido por el Colegio San Jorge de Inglaterra con el 19% y el Colegio Morisco I.E.D. con el 16,6%. Las relaciones con este segmento de estudiantes requieren especial atención ya que este tipo de interacciones difíciles generan agotamiento emocional en los maestros y sentimientos de ineficacia (Pianta,2001), en tanto que para el niño implica dificultades para prestar atención, reacciones de ansiedad o en algunos casos temor de asistir al colegio (Pianta,1999). En estos casos se hace necesario el apoyo a las maestras en brindarles herramientas que les faciliten la transformación de la vinculación de apego de estos niños, ya que como señalan Sierra y Moya (2012), hay comportamientos desajustados con la docente, el grupo de pares y las tareas que tienen, debido a una imagen de sí mismos como

personas incompetentes que no merecen cuidados; dicha imagen se origina en hogares donde los vínculos afectivos pueden ser inseguros.

Lo expuesto anteriormente indica que las docentes de dos de las tres instituciones en general perciben una relación con los estudiantes como positiva y efectiva que se caracteriza por mayores niveles de cercanía y dependencia, con menores niveles de conflicto. Lo anterior coincide con los estudios realizados (Ladd et al., 2006; Maldonado y Carrillo, 2006; Pianta y Stuhlman, 2004) que señalan que generalmente, las relaciones que mantienen los profesores con sus estudiantes se caracterizan por el afecto y la cercanía. En el caso del colegio IED Acacia II, se identifica que los niveles de conflicto y dependencia son más altos que los de cercanía. Según datos de la Secretaria de Educación de Bogotá, la clasificación socioeconómica de esta institución es de nivel 2, lo que indica que se encuentra ubicada en una zona de vulnerabilidad económica, ya que en su mayoría los habitantes viven en condiciones de pobreza, Castejón y Pérez (1998) Citados por Ramírez. Et, al., 2007), señalan que la influencia del nivel socioeconómico asociado con la clase social en el desempeño académico y las relaciones con los profesores de los niños está mediatizada por el nivel cultural de las familias de procedencia y éste, a su vez, por el ambiente familiar relativo a las actitudes, expectativas y valoración de la familia con respecto al desarrollo académico de los niños. Tales hallazgos concuerdan con la postura del enfoque sistémico (Bronfenbrenner y Morris, 1998), que contempla la influencia del mesosistema que le envuelve; su comunidad inmediata y los exosistemas en los que no participa directamente, junto con las influencias socioculturales e históricas.

Esto podría explicar el factor que incide en la percepción de las docentes sobre las relaciones con sus estudiantes para considerar mayores niveles de conflicto y dependencia. Por lo que valdría la pena en estudios posteriores analizar de qué forma el contexto familiar y social influyen en el establecimiento de vínculos afectivos.

Teniendo en cuenta las condiciones socioeconómicas de las instituciones, se considera que un posible factor crítico en el establecimiento de las relaciones docente-estudiante es el cubrimiento de las necesidades básicas en los contextos familiares y sociales, entendiendo como necesidades básicas las concernientes a la nutrición, el cuidado, la recreación y se resalta la necesidad de seguridad. Investigaciones han demostrado que las

expectativas educativas de los profesores pueden verse afectadas por el nivel socioeconómico de sus alumnos, lo que a su vez se refleja en prácticas educativas sesgadas. Por ejemplo, tanto Mistry et al. (2009), como Dusek y Joseph (1983) Citados por: Del Río & Balladares, 2010), reportan que los profesores esperan un menor rendimiento de sus alumnos de nivel socio económico bajo que de los de mejor situación socioeconómica, esto hace que traten a sus estudiantes de manera diferenciada (en concordancia con sus creencias). Así, dado el contexto de pobreza según datos de la Alcaldía Local de Ciudad Bolívar (2015) el 24,8% de la población se considera pobre, las familias de este sector al que pertenece la I.E.D. Acacia II es posible que no tengan garantizadas las necesidades básicas para muchos de los niños que allí estudian, lo que si ocurre en el Colegio Morisco I.E.D. cuya población a su vez es superada en acceso a bienes y servicios por la del Colegio San Jorge de Inglaterra, sin embargo, estas dos últimas instituciones presentan relaciones generales de calidad similar. De acuerdo con Zajac y Kobac (2006) la teoría del apego también incluye la relación con otros seres significativos como los profesores, esto tendría el potencial de cambiar los modelos representacionales. El trabajar en buenas relaciones de apego entre docente y estudiante podría ser un factor de resiliencia para aquellos niños cuyo contexto no provee las necesidades básicas.

Teniendo en cuenta las limitaciones del presente estudio; cuya naturaleza es descriptiva y no correlacional, al parecer las diferencias encontradas entre las instituciones no se relacionan con características personales de las docentes, las puntuaciones se comportan de maneras distintas en grupos cuyas maestras tienen edad o años de experiencia similares, ni parecen obedecer a nivel educativo, ya que en las tres instituciones las docentes cuentan con formación específica a nivel universitario en educación. Resta analizar otros aspectos relevantes que pueden influir en el tipo de relaciones que se establecen entre docentes y estudiantes, como el estilo de apego del docente, que como lo señala Bowlby (1968), es una característica que podría incidir directamente en el desempeño académico y en el desarrollo socio afectivo.

El papel de las docentes en educación para la primera infancia toma especial relevancia en su posibilidad de amortiguar o transformar estilos de apego adversos siendo

sensibles y respondiendo de forma consistente a las demandas de sus estudiantes (Sierra y Moya, 2012).

En lo referente a posibles diferencias de género en la percepción de los docentes sobre sus relaciones con sus estudiantes, la presente investigación encontró que en los percentiles de conflicto se evidencian para el colegio I.E.D Acacia II una tendencia a reportar mayor dificultad en la relación con las niñas que con los niños, con una media total de 80,59 y 67,62 respectivamente. En el Colegio Morisco la media es de 51,42 en niñas y 53,18 en niños y en el Colegio San Jorge de Inglaterra es de 53,66 y 54,23 para niñas y niños respectivamente, lo que indica que en estas dos instituciones las diferencias en la percepción de género para la subescala de conflicto son mínimas siendo reportadas las relaciones con los estudiantes hombres con un grado de conflicto mayor; lo que se acerca a la propuesta teórica del creador de la escala quien plantea que se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre niñas y niños en el factor de conflicto, donde los niños puntúan más alto con relación a las niñas (Birch y Ladd, 1998; Hamre y Pianta, 2001; O'Connor y McCartney, 2006; Pianta 2001; Saft y Pianta, 2001). En contraste, las puntuaciones del Colegio IED Acacia II para género podrían explicarse dado que: "las investigaciones que han abordado las temáticas de género y educación han demostrado que, pese a los esfuerzos que tienden hacia la igualdad de oportunidades y equidad entre mujeres y hombres, los educadores siguen tratando a sus alumnos y alumnas de manera distinta. Lo anterior señala que la exposición repetida a casos de estudiantes de bajo Nivel Socio Económico y de género femenino de bajo rendimiento puede causar que los profesores desarrollen expectativas acerca del potencial de los estudiantes, basadas en su género y Nivel socioeconómico. Estas expectativas pueden a su vez, afectar el sentido de responsabilidad y de autoeficacia de los profesores" (Mistry, White, Benner & Huynh, 2009; Rashid, 2009; Warren, 2002, Citado por: Del Río & Balladares, 2010). Así el factor socioeconómico podría estar influyendo negativamente en las expectativas de las docentes frente a sus estudiantes mujeres. Lo anterior es consecuente con el análisis realizado de la subescala de cercanía donde en el Colegio IED Acacia II dos docentes reportaron mayores niveles de cercanía con sus estudiantes hombres 28,85 y 35,71 respectivamente y sólo una reportó mayor cercanía con las niñas con una media de 58,57.

Mientras que dos de las docentes del colegio Morisco reportaron mayores niveles de cercanía con sus estudiantes mujeres con medias de 47,14 y 24,71, una reportó mayor cercanía con sus estudiantes hombres con una media de 59,57. El mismo fenómeno ocurre con las docentes del Colegio San Jorge de Inglaterra ya que dos reportaron mayor cercanía con las estudiantes mujeres con una media de 32 y 55,42 respectivamente, y sólo una reportó mayor cercanía a sus estudiantes hombres con una media de 53,57. De acuerdo con Pianta (2001) las niñas tienden a puntuar más alto en cercanía en contraste con los estudiantes hombres, en este caso cabría analizar si existen factores intrínsecos en las docentes que favorecen su relacionamiento con uno u otro género en mayor proporción.

Para la subescala de dependencia, siete de las docentes entrevistadas reportaron percibir mayores niveles de dependencia por parte de sus estudiantes mujeres, y las dos docentes restantes obtuvieron mayores niveles de dependencia con sus estudiantes hombres. Esto concuerda con los estudios realizados por Pianta, (2001) quien reporta que en su mayoría los docentes tienden a informar mayores relaciones de dependencia con niñas.

El análisis de los resultados por género permite establecer que en la percepción de las docentes participantes de esta investigación sobre su relación con los estudiantes existen diferencias de género que aunque no pueden ser generalizadas para cada subescala, sí permiten establecer las posibles dinámicas que se generan dentro del aula de clase. Aunque: "la literatura afirma que la mayoría de los profesores cree tratar a hombres y mujeres de manera equitativa, pero que esto rara vez ocurre en la práctica (Gray & Leith, 2004, Citado por: Del Río & Balladares, 2010), estudios de Derman-Sparks y The A.B.C. Task Force (1989), Citados por: Del Río & Balladares, 2010) sugieren que los profesores tienden a recompensar más a las niñas por su apariencia, su nivel de cooperación y su obediencia, mientras que a los niños los premian por sus logros". Así, las diferencias en el trato podrían generar a su vez diferencias en la percepción de la relación, y otros factores tales como el contexto, las creencias y constructos de las docentes también podrían influir.

En cuanto a las fortalezas de esta investigación se encuentra la de conocer la percepción de nueve docentes de primera infancia frente a la relación con sus estudiantes,

ya que permite establecer comparaciones claras acerca del género, nivel socio - económico y condiciones formativas de los estudiantes de tres instituciones educativas con generalidades y características completamente diferentes. La Escala STRS es un instrumento que posee un lenguaje adecuado y pertinente para la población colombiana, lo que permitió su aplicación sin dificultad y la respectiva tabulación de datos. En cuanto a la selección de la muestra de los participantes se realizó de forma aleatoria con el fin, de obtener datos sin afectaciones subjetivas o emocionales por parte de las docentes, esta clasificación facilitó la aplicación de la prueba.

La investigación también nos permitió identificar otros estudios que se han realizado con relación al tema en la ciudad de Bogotá y logramos ver que hace falta mayor información contextual y practica acerca del reconocimiento de las percepciones de los docentes frente a su relación con sus estudiantes, es decir, se ha estudiado poco acerca de este tema, que consideramos de vital importancia para las dinámicas escolares que se viven cotidianamente.

En cuanto a las debilidades es necesario realizar la aplicación de escalas que permitan conocer la percepción de los estudiantes frente a la relación con sus docentes, lo que brindaría mayores herramientas de conocimiento de las particularidades de las aulas de clase frente a las relaciones que se manejan, además de identificar por medio de otros instrumentos variables contextuales, emocionales o personales que se presentan en las dinámicas escolares y académicas.

Otra de las debilidades es realizar la aplicación en el mismo momento del año escolar, es decir, que los niños lleven la misma cantidad de tiempo en proceso académico con sus docentes, ya que esta situación es importante para realizar las respectivas comparaciones entre instituciones.

Con el fin de ampliar la visión con relación al tema de la percepción de las docentes frente a la relación con sus estudiantes, se considera importante revisar temáticas relacionadas con la influencia que ejercen los diferentes contextos familiares y sociales frente al establecimiento de vínculos afectivos con los docentes y el reconocimiento de estas dinámicas en la formación emocional de los estudiantes. Por lo que valdría la pena en estudios posteriores analizar de qué forma el contexto familiar y social influyen en el establecimiento de vínculos afectivos.

De la misma forma es importante ampliar la población en la aplicación de la escala, es decir, no únicamente tres cursos por institución, sino, la totalidad de los cursos cuyos estudiantes que se encuentren en edad preescolar . Esto con el fin, de establecer políticas institucionales que faciliten el mejoramiento de las relaciones desde y hacia los estudiantes con sus docentes, además de generar programas de reconocimiento a los docentes en su labor.

Como conclusión podemos decir que:

- Los docentes cumplen un papel esencial en la construcción de una educación basada en las emociones del estudiantado, es necesario empoderarle con herramientas y estrategias que le faciliten su rol mediador; para ello el Enfoque de intervención preventiva de Pianta (2001) ofrece herramientas que vale la pena considerar en estudios posteriores, donde se contemple la implementación de una intervención.
- Al parecer el nivel socioeconómico influye en la calidad de relación docente-estudiante en especial en las subescalas de conflicto y dependencia.
- Se identifican diferencias de género relacionadas con escalas de conflicto y dependencia.
- En los tres colegios la subescala cercanía si bien estuvo dentro de las puntuaciones esperadas obtuvo las puntuaciones más bajas lo que indica la relevancia de implementar estrategias que conduzcan a elevar los niveles de cercanía para promover procesos de aprendizaje óptimos.
- Si bien Pianta (1999) reconoce en su propuesta del enfoque de intervención preventiva la influencia de los factores individuales, procesos de interacción y los sistemas de influencias externas e internas en la relación docente- estudiante, la Escala STRS de Pianta no brinda los elementos suficientes para tener una aproximación a dichos factores, por lo que es necesario complementar su aplicación con otros instrumentos de medida que la complementen.

## BIBLIOGRAFÍA

Ainsworth, M.D.S., & Witting, B.A. (1969). Attachment and exploratory behavior of one-yearolds in a strange situation. In B.M. Foss (Ed.). *Determinants of infant behaviour* (pp. 111 - 136). London: Methuen.

Allidiere, N. (2008). El vínculo profesor – alumno. *Una lectura psicológica 2° ed.* Editorial Biblos, herramientas educativas. Buenos Aires.

Baker, J. A. (1999). Teacher-student interaction in urban at-risk classrooms: Differential behavior, relationship quality, and student satisfaction with school. *Journal of Elementary Education, 100*, 57-70.

Barrett, M. y Trevitt, J. (1991). Attachment Behaviour and the school child – An *Introduccion to Educational Therapy*. London: Routledge

Benavides, N., Guerrero, D. (2013). *Cercanía, dependencia y conflicto en la relación docente-estudiante con el desempeño académico*. Universidad de Manizales. Colombia

Barudy, J. Dantagnan M. (2005), *Los Buenos tratos de la Infancia: Parentalidad, Apego y Resiliencia*, Gedisa, Barcelona.

Birch, S. H., y Ladd, GW. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology, 34*, 934-946.

Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss, vol, I, Attachment*, Londres. Hogarth Press. (ed. cast.: El apego y la pérdida vol I. El apego. Buenos Aires. Paidós 1998).

Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss, vol, III, Loss, sadness and depression*. London. Hogarth Press.

Bowlby, J. (1989). *Una base segura: Aplicaciones clínicas de una teoría del apego*. Barcelona: Paidós ediciones.

Bretherton, I. (1992). The origins of attachment theory: Jhon Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental Psychology*, 28, 759-775.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press. (ed. cast.: *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1987).

Bronfenbrenner, U. (1996). *Ecological Psychology*. En M. Thomas (Eds.), *Comparing theories of child development*. Pacific Grove, CA.: Brooks/Cole Publishing Company.

Bronfenbrenner, U., y Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (5th ed., pp. 993-1029). New York: John Wiley & Sons.

Calderón, M., González, G., Salazar, P., Washburn M., (2014). El papel docente ante las emociones de niñas y niños de tercer grado. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"* Enero-Abril, pp 1 - 23. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44729876009> ISSN.

Crittenden, P.M. (1992). The quality of attachment in the preschool years. *Development & Psychopathology* 4, 209-241.

Coll, C., Onrubia, J. y Mauriti (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*, 346, 33-70.

Coll, C., y Solé, I. (1990). La interacción profesor-alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Coords.), *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación* (pp. 297-313). Madrid: Alianza.

Del Río., F., Balladares. J. (2010). Género y Nivel Socioeconómico de los Niños: *Expectativas del Docente en Formación*. Facultad de Educación, Universidad Diego Portales, Vergara 210, Santiago, Chile, Vol 19, N° 2, 81-90

Erickson, M. F., Sroufe, L. A., & Egeland, B. (1985). The relationship between quality of attachment and behavior problems in preschool in a high-risk sample. *Growing points of attachment: Theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50, (1), 147-166.

Estrategia de atención integral a la primera infancia, Fundamentos políticos, técnicos y de gestión, (2013). *Estrategia de Cero a Siempre. Bogotá, Colombia*. Disponible en: <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/Fundamentos-politicos-tecnicos-gestion-de-cero-a-siempre.pdf>.

Ford, D.H., & Lerner, R.M. (1992). *Developmental systems theory: An integrative approach*. Newbury Park, CA: Sage.

Galán R.A., (2010) El apego más allá de un concepto inspirador. *Rev. Asoc. Esp. Neuropsiq., Vol 30, Pág. 581 - 595*.

Hamre, B.K., y Pianta, R.C. (2001). Early Teacher-child Relationships and the Trajectory of Children's School outcomes through Eighth Grade. *Child development*, 72(2), 625-638.

Hernández , Sampieri R; Fernández Collado C.; Baptista L. (1997). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.

Holmes, J (2009). Teoría del apego y psicoterapia. En busca de la base segura. *Editorial Desclée de Brouwers S.A. España*

Howes, C., y Matheson, C. (1992). Contextual Constraints on the Concordance of Mother- Child and Teacher-Child Relationships. En R.C. Pianta (Ed.), *Beyond the Parent: The Role of Other Adults in Children's Lives* (pp. 25-40). San Francisco: Jossey-Bass publishers.

Howes, C., Hamilton, C.E. y Matheson, C.C. (1994). Children's relationships with peers: Differential associations with aspects of the teacher-child relationship. *Child Development*, 65, 253-263.

Howes, C., & Ritchie, S. (2002). A Matter of Trust: Connecting Teachers and Learners in the Early Childhood Classroom. *NY: Teachers College Press*.

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, (2012). Una propuesta para la educación de la primera infancia. Documento base para la construcción del lineamiento

pedagógico de Educación inicial Nacional. *Disponible en:*  
[http://www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/articles-310603\\_docu2.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/articles-310603_docu2.pdf)

Ladd, G.L., Herald, S.L., & Kochel, K.P. (2006). School Readiness: Are There Social Prerequisites? *Early Education And Development*, 17(1), 115-150.

Ley 115 General de educación. Publicada el 8 de Febrero de 1994. Título II. Ministerio de Educación Nacional. Colombia. *Disponible en:*  
[http://www.oei.es/quipu/colombia/Ley\\_115\\_1994.pdf](http://www.oei.es/quipu/colombia/Ley_115_1994.pdf)

Johnson, D.B., Malone, P.J., & Hightower, A.D. (1997). Barriers to primary prevention efforts in the schools: Are we the biggest obstacle to the transfer of knowledge?. *Applied and Preventive Psychology*, 6, 81-90.

Main, M. (2000). Attachment theory. In A. Kazdin (Ed.). *Encyclopedia of psychology*. Washington, DC y New York: American Psychological Association and Oxford University Press.

Ministerio de la Protección Social; Ministerio De Educación Nacional; Instituto Colombiano De Bienestar Familiar, 2007. Colombia

Ministerio de Educación Nacional, (1997). “*Lineamientos pedagógicos para la educación inicial*”, documento de trabajo, Bogotá. *Disponible en:*  
[http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-339975\\_recurso\\_11.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_11.pdf)

Moreno García, R., & Martínez Arias, R. (2008). Adaptación española de la escala de relación profesor-alumno (STRS) de Pianta. *Psychology of education*, 14 (1), 11-27

O'Connor E., & McCartney K. (2006). Testing Associations Between Young Children's Relationships With Mothers and Teachers. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 87-98.

Oren, M (2007). Child temperament, gender, teacher-child relationship, and teacher-child interactions. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*. 67(8 A), 2875

Perinat, A. (2007). *Psicología del desarrollo. Un enfoque sistémico*. Tercera edición. Editorial UOC. Barcelona.

Perinat, A, Corral, A., Crespo, I., Domenech, E., Lalueza, et. al. (2013). *Los adolescentes en el siglo XXI*. Editorial UOC. Barcelona.

Pianta, R.C. (1994). Patterns of relationships between children and kindergarten teachers. *Journal of School Psychology, 32* (1), 15-32.

Pianta, R. C. (1997). Adult-child relationship processes and early schooling. *Early Education & Development, 8*, 11-26.

Pianta, R.C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, D.C. London: American Psychological Association.

Pianta, R.C. (2001). *STRS. Student-Teacher Relationships Scale*. Florida: PAR. Psychological Assessment Resources, Inc.

Pianta, R.C., & Stuhlman, M (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review, 33*, 444-458.

Plan Nacional Decenal de educación. PNDE. (2006 – 2016) Cap.VI Colombia. Disponible en: <http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/w3-channel.html>

Ramírez. A., Sánchez, .B, Castañeda, S., (2007). Relación estructural entre apoyo familiar, nivel educativo de los padres, características del maestro y desempeño en lengua escrita. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Abril-junio, vol. 12, núm. 33, pp. 701-729

Sameroff, A. (1989). Principles of development and psychopathology. En A. Sameroff y R. Emde (Ed.), *Relationship disturbances in early childhood* (pp. 17-32). New York: Basic books.

Saft, E. W., & Pianta, R. C. (2001). Teachers' perceptions of their relationships with student: Effects of child age, gender, and ethnicity of teachers and children. *School Psychology Quarterly, 16*, 125-141.

Silver, R.B., Measelle, J.R., Armstrong, J. M., & Essex, M. J. (2005). Trajectories of classroom externalising behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher-child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology, 43*, 39-60.

Sierra, P y Moya, J (2012). El apego en la escuela infantil: Algunas claves de detección e intervención. *Psicología educativa*, Vol. 18, Pag. 181- 191.

Sroufe, L.A. (1983). Infant-caregiver attachment and patterns of adaptation in preschool: The roots of maladaptation and competence. In M. Perlmutter (Ed.), *The*

*Minnesota Symposia on Child Psychology: Development and policy concerning children with special needs* (Vol. 16, pp. 41-83). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Sroufe, L.A. (1996). *Emotional development: The organization of emotional life in the early years*. Cambridge University Press.

Sroufe, L.A. (2005). Attachment and development: a prospective, longitudinal study from birth to adulthood. *Attach Hum Dev*, Vol 7, Pag. 349 - 367.

Van Lier, P. A., & Hoeben, S. M. (1991). Guiding children with relational problems at school: The importance of tuning and embedding. *Student pedagogy*, 68, 86-100.

Zajac, K., & Kobak, R. (2006). Attachment. In G. G. Bear, & K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention and intervention* (pp. 379-389). Washington, DC: National Association of School Psychologists.

Zurita.G.P. Tobón.R. F, (2013). Influencia del tipo de relación que se establece entre docentes y alumnos en la conducta del niño del grado Transición del Colegio Colombo Británico de Envigado. *Revista En. Clave social*. Julio - Diciembre. Vol. 2. No. 2. Disponible en: <http://repository.lasallista.edu.co/dspace/bitstream/10567/1327/1/633-1652-1-PB.pdf>

**ANEXO I***Instrumentos de medida*

**TABLA 2**  
**ITEMS DE LA SUBSCALA DE CONFLICTO**  
**ITEMS**

- |  |
|--|
| <p>2. Parece que siempre estamos enfadados</p> <p>11. Se enfada conmigo fácilmente</p> <p>13. Siente que lo/a trato injustamente</p> <p>16. Me ve como una fuente de crítica y castigo</p> <p>18. Permanece enfadado/a o desafiante después de haber sido regañado/a</p> <p>19. Responde bien ante mis gestos o tono de voz cuando se está portando mal</p> <p>20. El trato con él /ella me resulta agotador</p> <p>22. Cuando esta de mal humor, sé que vamos a tener y día largo y difícil</p> <p>23. Sus sentimientos hacia mi pueden ser impredecibles o pueden cambiar de repente</p> <p>24. A pesar de todos mis esfuerzos, me siento incomodo/a con la relación</p> <p>25 Se queja o llora cuando quiere algo de mi</p> <p>26. Es retorcido/a manipulador conmigo</p> |
|--|

**TABLA 3**  
**ITEMS DE LA SUBSCALA DE CERCANIA**  
**ITEMS**

- |   |
|---|
| <p>1. Mantengo una relación cálida y afectuosa con el / ella</p> <p>3. Buscará consuelo en mí cuando se sienta disgustado</p> <p>4. Se muestra incomodo/a cuando le doy afecto físico o le toco</p> <p>5. Valora positivamente su relación conmigo</p> <p>7. Se siente muy orgulloso/a cuando lo alabo</p> <p>9. Comparte espontáneamente información sobre sí mismo/a</p> <p>12. Intenta agradarme</p> <p>15. Es fácil estar al tanto de lo que está sintiendo</p> <p>21. He notado que imita mi conducta o mi forma de hacer las cosas</p> <p>27. Comparte abiertamente sus sentimientos y experiencias conmigo</p> <p>28. Mi relación con él / ella me hace sentir eficaz y competente</p> |
|---|

**TABLA 4**  
**ITEMS DE LA SUBSCALA DE DEPENDENCIA**  
**ITEMS**

- |   |
|---|
| <p>6. Se muestra dolido/a o desconcertado/a cuando yo le corrijo</p> <p>8. Se muestra muy afectado cuando se separa de mí.</p> <p>10. Depende demasiado de mí</p> <p>14. Me Pide ayuda aunque realmente no lo necesite</p> <p>17. Se manifiesta celoso/a o dolido/a cuando dedico tiempo a otro niño.</p> |
|---|

---

**ANEXO II***Instrumentos de medida***ESCALA DE RELACIONES PROFESOR – ALUMNO STRS****(PIANTA, 2001)**

### Investigación sobre las relaciones profesor-alumno

*Estamos realizando un estudio desde la Universidad Complutense con el fin de profundizar en el campo de las relaciones profesor-alumno. Para ello necesitamos que respondas a una serie de cuestiones sobre tu percepción de las relaciones que mantienes con algunos de tus alumnos y sobre algunas cuestiones personales.*

*Tus respuestas son confidenciales, y además no necesitamos saber ningún dato que te identifique ni a ti ni a los niños a los que haces referencia; tampoco necesitamos saber el nombre del colegio en el que has realizado tus prácticas; solamente datos sobre su tipología.*

Código personal: _____	Fecha: _____	
Tipología del centro (señala lo que proceda):		
Religioso _____	Laico _____	
Privado _____	Concertado _____	Público _____

#### **Leer atentamente antes de responder los cuestionarios adjuntos:**

El objetivo de la Escala de Relaciones Profesor-Alumno (STRS; Pianta, 2001) es reflexionar sobre la relación profesor-alumno. En este caso en concreto se trata de evaluar cómo un/a profesor/a en prácticas, y durante un breve periodo de tiempo, percibe la relación que mantiene con algunos de los alumnos.

#### **Pautas a seguir:**

1.- Durante las dos últimas semanas de tus prácticas debes observar la relación que algunos de tus alumnos mantienen contigo.

2.- Para tu observación debes seleccionar a **OCHO ALUMNOS** (*Deben ser cuatro niñas y cuatro niños*) del grupo con el que hayas estado la mayor parte del tiempo durante tu periodo de prácticas. Para que esta selección sea aleatoria debes escogerlos

teniendo en cuenta el número de lista: el nº 3, el nº 6, el nº 9, el nº12, nº 15, nº 18, etc, hasta que selecciones a 4 niñas y 4 niños.

Si por cualquier motivo algún/alguna niño/a con este número de lista no ha podido ser observado/a, se elegirá al/a la niño/a con el número siguiente. Si es necesario se comenzará otra vez por el principio de la lista siguiendo la misma serie (*eligiendo a un/una alumno/a cada tres números de lista*).

3.- Debes completar los datos de cada uno de los ocho protocolos. No olvides ninguno de los datos personales. Recuerda, no debes poner el nombre ni los apellidos del/de la niño/a, solamente sus iniciales. Tampoco necesitamos saber tu nombre, pero es muy importante que indiques tu código en cada uno de los cuestionarios.

**Recuerda:** Se trata de evaluar la relación que determinados alumnos mantienen contigo, **no** con el profesor tutor del aula.

4.- Lee atentamente cada una de las frases y señala el grado en el que cada una de ellas se pueden aplicar actualmente a tu relación con cada uno/a de los niños/as. Rodea con un **CÍRCULO** el número apropiado para cada frase. Ten en cuenta el baremo siguiente:

- 1 Claramente no aplicable en mi relación con este/a niño/a
- 2 No aplicable
- 3 Neutro, no seguro
- 4 Aplicable algunas veces
- 5 Claramente aplicable

5.- Si necesitas cambiar alguna respuesta, **NO BORRES**, pon una **X** en la respuesta incorrecta y señala con un **círculo** la correcta.

6.- Para completar el cuestionario sobre "Otros datos del/de la alumno/a" debes solicitar la colaboración del profesor tutor de aula.

7.- Los dos cuestionarios siguientes están referidos a tus relaciones en general, tanto en tu infancia como en el momento actual.

6.- Contesta con sinceridad y no olvides completar todas las respuestas.

*GRACIAS POR TU COLABORACIÓN*

**Escala de relaciones profesor-alumno. STRS. Pianta (2001)**

Fecha: \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Código del profesor en prácticas: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_ Sexo: V M Especialidad: \_\_\_\_\_

Nombre alumno/a (sólo iniciales): \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_ Sexo: V M

Etnia o país de origen del/de la alumno/a: \_\_\_\_\_ Curso: \_\_\_\_\_

Por favor, refleja el grado en el que cada una de las siguientes frases se pueden aplicar actualmente a tu relación con este/a niño/a. Teniendo en cuenta el baremo señalado, rodea con un **CÍRCULO** el número apropiado para cada frase. Si necesitas cambiar alguna respuesta, **NO BORRES**, pon una **X** en la respuesta incorrecta y señala con un círculo la correcta

1	2	3	4	5
Claramente no aplicable	No aplicable	Neutro, no seguro	Aplicable algunas veces	Claramente aplicable

1. Mantengo una relación cálida y afectuosa con él/ella.	1	2	3	4	5
2. Parece que siempre estamos enfrentados.	1	2	3	4	5
3. Buscará consuelo en mí cuando se sienta disgustado/a.	1	2	3	4	5
4. Se muestra incómodo/a cuando le doy afecto físico o le toco.	1	2	3	4	5
5. Valora positivamente su relación conmigo.	1	2	3	4	5
6. Se muestra dolido/a o desconcertado/a cuando yo le corrijo.	1	2	3	4	5
7. Se siente muy orgulloso/a cuando le alabo.	1	2	3	4	5
8. Se muestra muy afectado/a cuando se separa de mí.	1	2	3	4	5
9. Comparte espontáneamente información sobre sí mismo/a.	1	2	3	4	5
10. Depende demasiado de mí.	1	2	3	4	5
11. Se enfada conmigo fácilmente.	1	2	3	4	5
12. Intenta agradarme.	1	2	3	4	5
13. Siente que le trato injustamente.	1	2	3	4	5
14. Me pide ayuda aunque realmente no la necesite.	1	2	3	4	5
15. Es fácil estar al tanto de lo que está sintiendo.	1	2	3	4	5
16. Me ve como una fuente de crítica y castigo.	1	2	3	4	5
17. Se manifiesta celoso/a o dolido/a cuando dedico tiempo a otro niño.	1	2	3	4	5
18. Permanece enfadado/a o desafiante después de haber sido regañado/a.	1	2	3	4	5
19. Responde bien ante mis gestos o tono de voz cuando se está portando mal.	1	2	3	4	5
20. El trato con él/ella me resulta agotador.	1	2	3	4	5
21. He notado que imita mi conducta o mi forma de hacer las cosas.	1	2	3	4	5
22. Cuando está de mal humor, sé que vamos a tener un día largo y difícil	1	2	3	4	5
23. Sus sentimientos hacia mí pueden ser impredecibles o pueden cambiar de repente.	1	2	3	4	5
24. A pesar de todos mis esfuerzos, me siento incómodo/a con nuestra relación.	1	2	3	4	5
25. Se queja o llora cuando quiere algo de mí.	1	2	3	4	5
26. Es retorcido/a o manipulador/a conmigo.	1	2	3	4	5
27. Comparte abiertamente sus sentimientos y experiencias conmigo.	1	2	3	4	5
28. Mi relación con él/ella me hace sentir eficaz y competente.	1	2	3	4	5

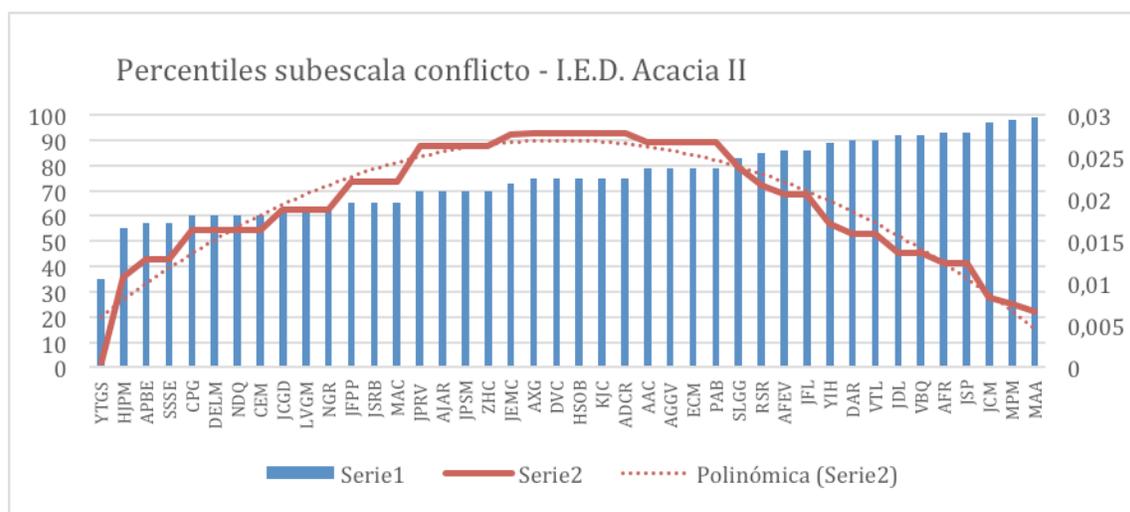
### ANEXO III

#### Graficas de Resultados

## 8.2.1 I.E.D ACACIA II

### 8.2.1.1.Subescala de Conflicto

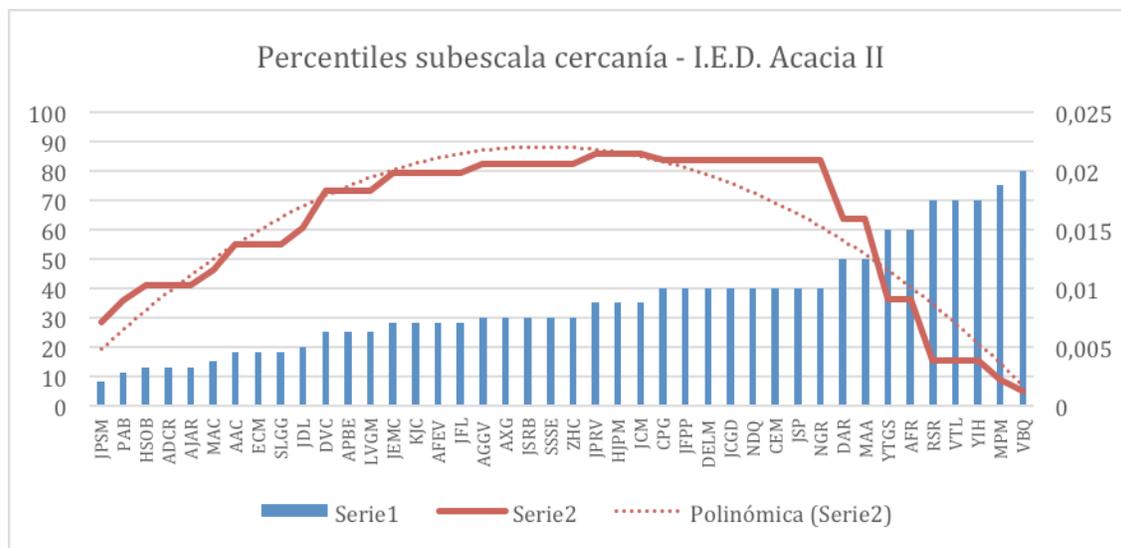
FIGURA 4. Percentil subescala conflicto Colegio Acacia II



En esta sub escala se identifica que existe nivel de conflicto moderado-alto en la percepción de la relación de la docente con sus estudiantes

### 8.2.1.2 Subescala de Cercanía

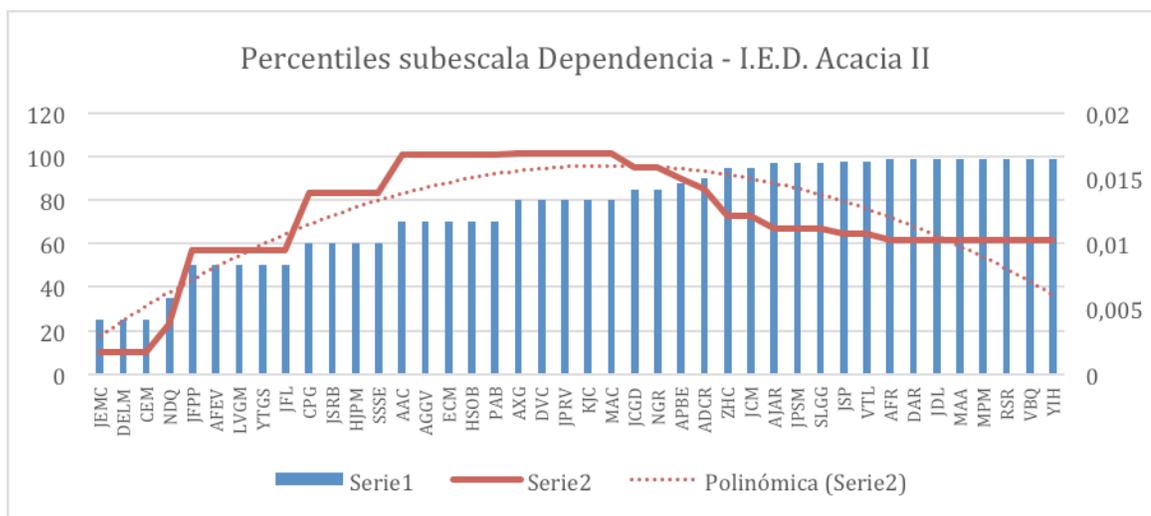
FIGURA 5. Percentil subescala cercania Colegio Acacia II



En esta subescala se encuentra que, con una media de 75,40, predomina la percepción de una relación de comunicación cálida, sincera y abierta.

### 8.2.1.3 Subescala Dependencia

FIGURA 6. Percentil subescala Dependencia Colegio Acacia II



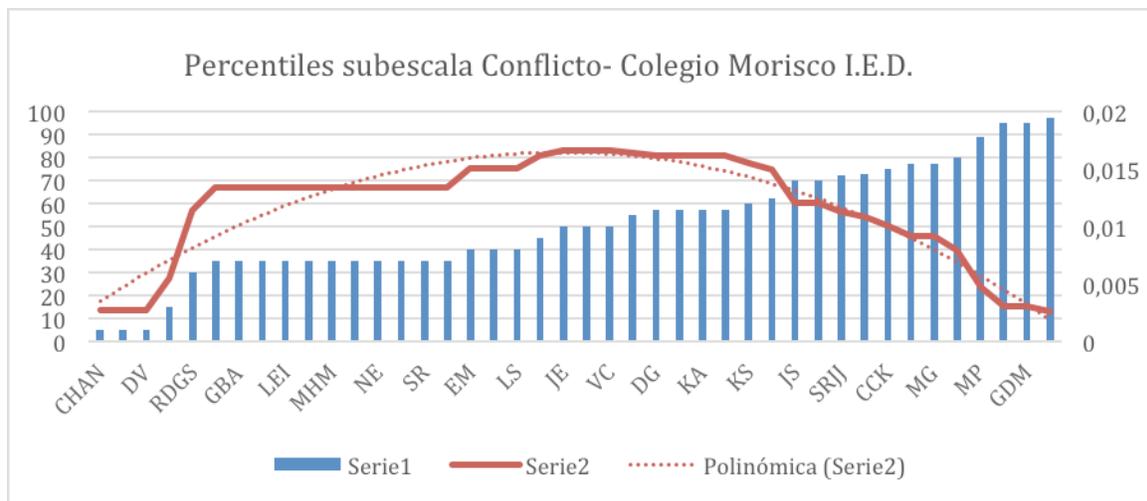
La relación de dependencia que se evidencia presenta un alto nivel

## 8.2.2 COLEGIO MORISCO I.E.D.

### 8.2.2.1. Subescala de Conflicto

FIGURA 7. Percentil subescala conflicto Colegio Morisco

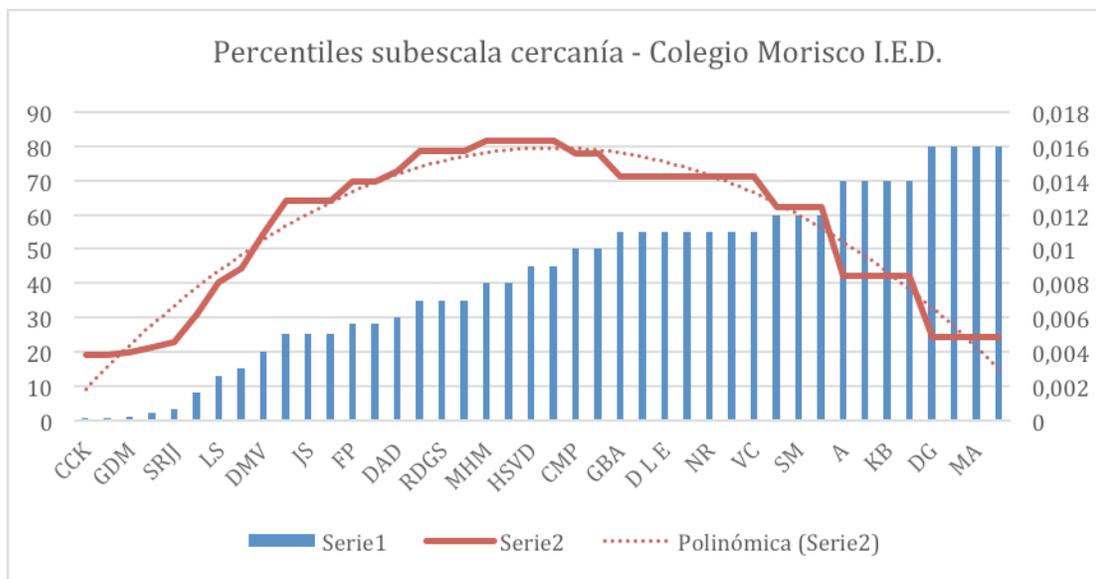
II



En esta subescala predomina la percepción de las docentes hacia sus estudiantes como predecibles y de buen humor, cuyas demandas se ubican dentro de lo esperado.

### 8.2.2.2. Subescala de Cercanía

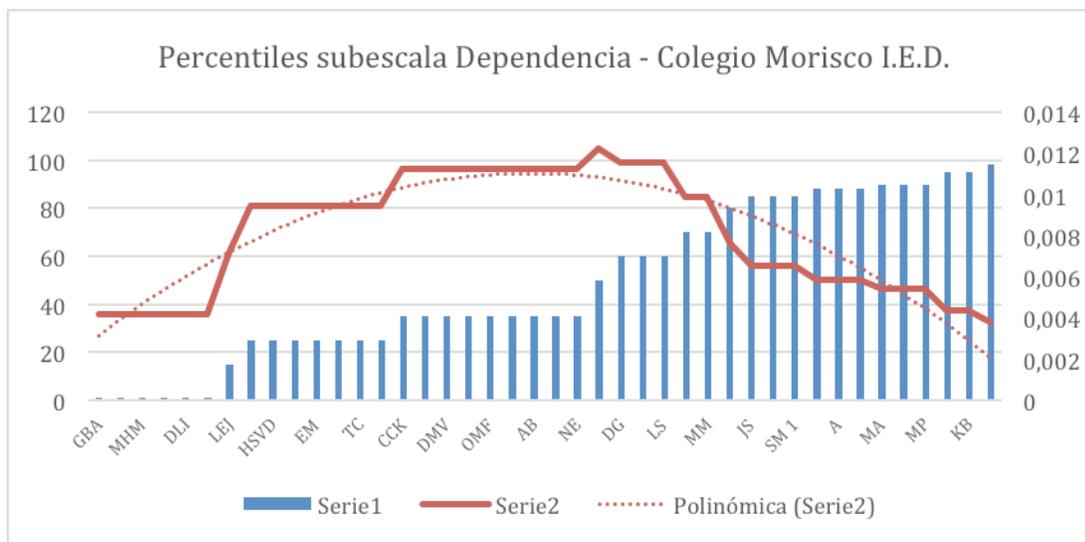
FIGURA 8. Percentil subescala cercanía Colegio Morisco



La percepción de las maestras con relación a esta sub escala se identifica una relación de calidez, apertura, afectividad y comunicación adecuada.

### 8.2.2.3 Subescala Dependencia

FIGURA 9. Percentil subescala Dependencia Colegio Morisco

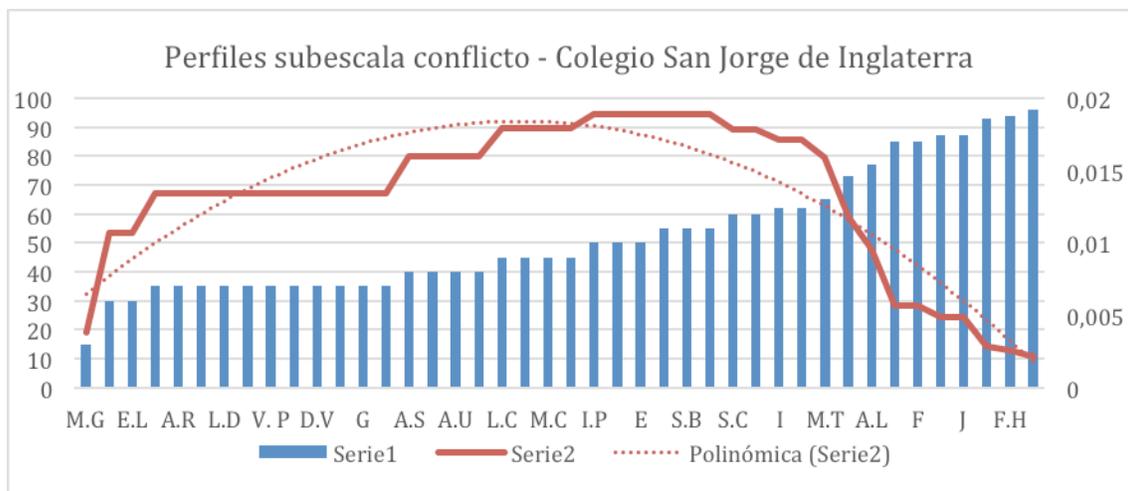


Las docentes de la Institución perciben que existe una relación de dependencia intermedia, los estudiantes solicitan ayuda y no presentan reacciones desproporcionadas ante la separación de la docente.

## 8.2.3 COLEGIO SAN JORGE DE INGLATERRA

### 8.2.3.1 Subescala de Conflicto

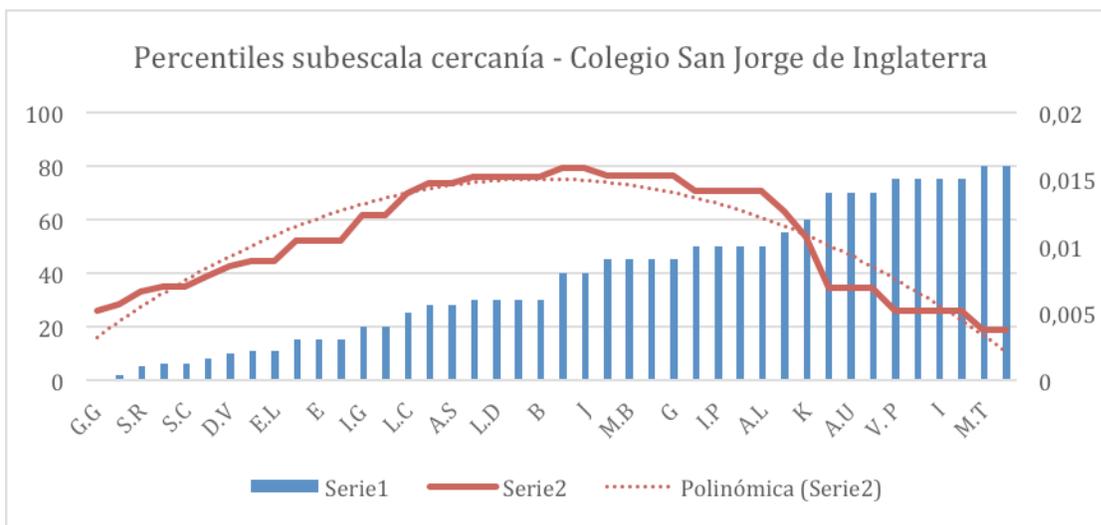
**FIGURA 10.** Percentil subescala conflicto Colegio San Jorge de Inglaterra



En esta subescala se identifica que, con una Media de 52,40, que equivale al 78,7% predomina en las docentes la percepción de los estudiantes como predecibles y de buen humor, lo que indica que sienten que son efectivas en su labor.

### 8.2.3.2 Subescala de Cercanía

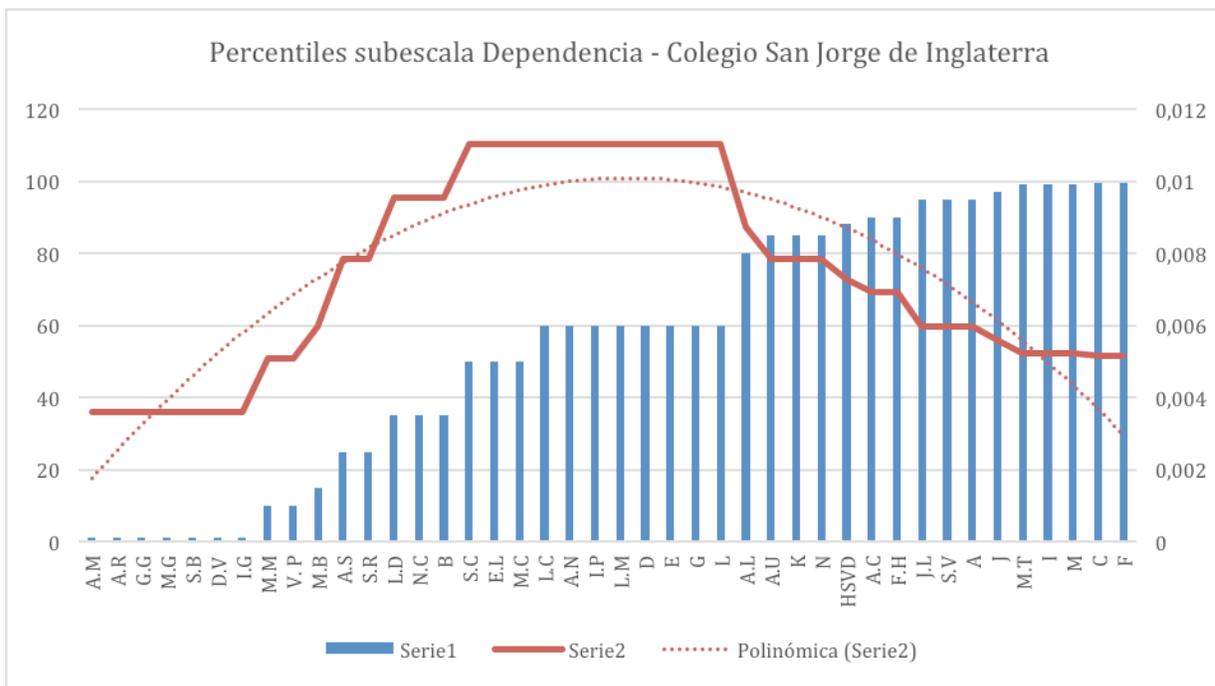
**FIGURA 11.** Percentil subescala cercanía Colegio San Jorge de Inglaterra



Se encuentra que las docentes perciben que se presentan relaciones afectivas cálidas, afectuosas y de comunicación abierta

**8.2.3.3 Subescala Dependencia**

**FIGURA 12.** Percentil subescala Dependencia Colegio San Jorge de Inglaterra



Las docentes perciben la relación con sus estudiantes dentro de los niveles intermedios de dependencia, lo cual indica que los estudiantes buscan su ayuda cuando la necesitan y no reaccionan de manera desproporcionada ante la separación del docente.

