

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

Identificando La Percepción Que Tienen Profesores Y Estudiantes Acerca De Su Muta
Relación

Natalia Pinilla de Brigard

Facultad de Psicología, Universidad de la Sabana

Asesora: Ángela María Trujillo Cano

Noviembre de 2015

Resumen

El objetivo del presente estudio fue identificar la percepción que tienen tanto profesores como estudiante pertenecientes a un colegio público de Chía, Cundinamarca, acerca de su mutua relación con el fin de incluir en el programa *Promoción de conductas pro sociales*, el trabajo con los profesores. La población con la que se trabajó fue de 98 estudiantes que se encontraban cursando los grados quinto, sexto, séptimo y octavo y que no hacían parte del programa junto a quince profesores que dictaban clase en alguno de estos grados. Se utilizó el cuestionario de la interacción profesor-estudiante versión australiana. Como resultados se obtuvieron diferencias significativas en la percepción entre profesores y estudiantes sobre su relación así como en la percepción de los estudiantes sobre los profesores favoritos y los menos favoritos. Con esto se llega a la conclusión de la importancia de desarrollar en los profesores una buena comprensión, adecuado liderazgo y buena ayuda/amigable hacia sus estudiantes para mejorar la relación entre los dos grupos.

Palabras clave: Factor protector, Factor de riesgo, Estudiante, Profesor, Interacción

Abstract

The aim of the present study was to identify the perception that both, students and teachers from a public school in Chía, Cundinamarca, had about their relationship with the purpose of including the work with teachers on the program “Promoción de conductas prosociales”. There were 98 students that were studying in one of the following grades: fifth, six, seven or eight and fifteen teachers that taught in one of those courses. To identify the relationship,

it was used the Australian version of the questionnaire on teacher interaction. Results showed that there were meaningful differences on how teachers and students perceive their relationship and also on how students perceive their favorite teachers. Within the results, the conclusion of the study lies on the significance of developing comprehension, leadership and help/friendly, in teachers towards their students to achieve a better relationship between the two groups.

Key words: Protector Factor, Risk Factor, Students, Teachers, Interaction

Identificando La Percepción Que Tienen Profesores Y Estudiantes Acerca De Su Muta Relación

El presente estudio se centra en el factor escolar y específicamente en la importancia y responsabilidad que tienen los profesores hacia los estudiantes. Dicha responsabilidad e importancia se basa en la función que cumplen los docentes como factores protectores; para ello McGrath y Vam Bergen (2015) proponen que una de las cosas más importantes es el tipo de relación dada en la interacción estudiante-profesor; al entablar una relación segura y satisfactoria, el profesor se convierte en una fuente de motivación para el estudiante que le servirá como enlace para lograr un compromiso con el estudio y así obtener los logros esperados. Del mismo modo refieren que el tipo de conducta del estudiante (internalizada o externalizada) va a marcar el estilo de relación con el profesor. Si el estudiante cuenta con una conducta internalizada, tenderá a tener una relación conflictiva y dependiente con los profesores mientras que si es externalizada, su relación podrá ser negativa.

Junto a lo anterior se toma como base el modelo de desarrollo social propuesto por Catalano y Hawkins (1996). Dicho modelo especifica aquellos procesos presentados a lo largo del desarrollo del niño, niña y adolescente que pueden conducirlos a adoptar un comportamiento antisocial. Asimismo, busca predecir el mantenimiento y el cese del crimen y las drogas durante la adultez basándose en tres teorías: la teoría del control (la cual busca identificar aquellos elementos que causan el uso de drogas, delincuencia y del comportamiento en una persona), la teoría del aprendizaje social (que consiste en el proceso mediante el cual, se forma el comportamiento antisocial y de qué manera éste es mantenido o extinguido) y la teoría diferencial asociativa (en donde se busca identificar los procesos

causales de conductas pro-sociales y anti-sociales de la persona). Resalta a su vez, que la conducta antisocial puede desarrollarse en dos caminos: *La socialización pro social disminuye el costo-beneficio*, significa que desde la perspectiva de la persona, es mejor la conducta antisocial y *los vínculos con la familia, amigos y colegio* que en algunas ocasiones puede impulsar al individuo a realizar alguna conducta antisocial.

Del mismo modo, los autores argumentan que, al momento de hablar de conductas antisociales y de prevenir las mismas, diferentes factores que rodean a la persona van a marcar de cierto modo, el comportamiento de la misma. De esta forma, tanto factores de riesgo como factores protectores cumplen un papel muy importante en la toma de decisiones del individuo pues, dependiendo de cuáles son más o menos fuertes, éste tomará una u otra decisión (Catalano & Hawkins, 1996).

Así, un factor de riesgo es definido como “aquel evento, condición o experiencia que aumente la probabilidad de ocurrencia de un problema, convirtiéndose en prolongado o intensificado” (pp. 1935) (Obando, Trujillo & Trujillo, 2014). Según dicha definición, la pobreza, la historia y el conflicto familiar del individuo, la permisividad parental, los problemas académicos y la desorganización del vecindario se convierten en factores de riesgo y tienden a facilitar la decisión del joven de consumir sustancias psicoactivas (Catalano & Hawkins, 1996).

Los factores protectores por su parte, Obando et al., (2014), los definen como “un evento, condición o experiencia que disminuye o atenúa el uso de sustancias” (pp. 1935), por ende tanto las características individuales (el temperamento resiliente, la orientación social positiva y la inteligencia) como el soporte social, la cohesión familiar y la

vinculación afectiva en la niñez, funcionan como factores protectores en el joven y –si son lo suficientemente fuertes- van a prevenir que éste emita comportamientos anti-sociales, como por ejemplo consumir drogas (Catalanao & Hawkins, 1996).

Adicionalmente, diferentes autores han resaltado la importancia de potenciar los factores protectores de los jóvenes logrando así la prevención de conductas antisociales. Así, algunos estudios de Rudasill, Rio, Stipanisc y Taylor, (2010); Cleveland, Feinberg, Bontempo y Greenberg, (2008); Lopez-Quintero y Neumark, (2015); Wongtongkam, Ward, Day y Winefield, (2014) sugieren que existen tres componentes importantes que pueden convertirse tanto en factores protectores como en factores de riesgo y que, por ende van a afectar de manera positiva y/o negativa el comportamiento del adolescente.

Por un lado, se encuentran los componentes individuales; éstos hacen referencia al temperamento, la personalidad, los factores cognitivos, las metas a futuro, las creencias que el adolescente tiene sobre su capacidad de decisión y de resolución de problemas, entre otros (Rudasill, Rio, Stipanisc & Taylor, 2010; Cleveland, Feinber, Bontempo & Greenberg, 2008; Lopez-Quintero & Neumark, 2015). Por otro lado, se encuentran elementos familiares y de la comunidad tales como: creencias sobre el consumo, tipos de conductas admitidas y rechazadas, la supervisión de los padres (Lopez-Quintero & Neumark, 2015), entre otros que pueden interferir en el desarrollo y comportamiento del adolescente (Feinberg, Bontempo & Greenberg, 2008). Por último, se encuentran los factores escolares; se ha encontrado que el fracaso escolar o rendimiento académico, el compromiso con el colegio, la utilidad de éste, la presión social por parte de los pares y el tipo de relación con los profesores, juegan un papel importante en el comportamiento

antisocial del estudiante (Piko & Kovács, 2010). Es por ello, por lo que los autores toman dichas variables como posibles factores protectores (cuando el rendimiento académico es bueno, hay compromiso por parte del estudiante hacia el colegio, la presión social lo conduce a realizar actividades pro-sociales y la relación con los profesores o uno de ellos, es óptima) o como factores de riesgo cuando la función es totalmente contraria (Cleveland et al., 2008; Wongtongkam, Ward, Day & Winefield, 2014; Bonino., Cattelino & Ciairano. 2003). De igual forma, Benningfield, Riggs y Hoover-Stephan, (2015) así como Chapman, Buckley, Reveruzzi y Sheehan (2014), argumentan que la conexión con el colegio tiene una relación bidireccional con el uso de sustancias en los adolescentes puesto que ésta se caracteriza por el tipo de relación que tienen los estudiantes con los profesores, administradores y pares por lo que, si dicha relación es negativa, el consumo de SPA será mayor que si es positiva.

Ahora bien, centrándose en el factor principal de este artículo (el escolar), Murray y Malmgren (2005) señalan que la relación estudiante-profesor se encuentra asociada al ajuste y funcionamiento social, emocional y escolar del estudiante por lo que la comunicación abierta, la responsabilidad y la calidez entre estudiantes y profesores determinan la calidad de dicha relación debido a que apoyan que el ajuste y funcionamiento se fortalezcan. Esta importancia se encuentra dada, a su vez, por la influencia del colegio en el desarrollo de los niños. Fletcher, Bonell, Sorhaindo y Strange, (2009) sugieren que la influencia que tiene el colegio en el uso de drogas tiene tres aspectos a analizar: una de ellas radica en que este acto se realiza como búsqueda de identidad y vinculación con sus pares. La segunda explica que los estudiantes sienten que deben encajar

con sus compañeros para así estar a salvo, para ello las drogas sirven como facilitadoras. La tercera y última se refiere a cómo el colegio puede generar altos niveles de ansiedad y estrés en el estudiante, los cuales –si no es atendido por el colegio, la familia o ambos– pueden llevar a que el estudiante consuma para disminuir dichos síntomas. Debido a lo anterior, la buena relación con el profesor, va a ayudar a que tales aspectos se disminuyan pues el adolescente encuentra un apoyo que le ayuda de otro modo a sobrellevar aquellas situaciones (Fletcher, Bonell, Sorhaindo & Strange, 2009). Es importante aclarar que la buena relación con el profesor debe estar dada por una comunicación abierta, responsabilidad y calidez entre estudiante y profesor, de lo contrario será muy difícil que el estudiante se sienta cómodo o seguro al buscar ayuda (Murray & Malmgren, 2005).

Por su parte, Perra, Fletcher, Bonell, Higgins y Mc Crystal, (2012) señalan que la buena relación con el profesor reduce el ser fumador en un 48%, el ser tomador semanal en un 25% y el ser un consumidor de marihuana en un 52%. Consistentemente, se sabe que el consumo aumenta entre los grados 8vo y 10mo añadiendo que, quienes revelan una buena conexión con el colegio tienden a fumar y consumir menos alcohol que quienes no cuentan con dicha conexión. (Bon, Thomas, Carlin, Glover, Bowes & Patton, 2007).

Como se mencionó anteriormente, diversos estudios han demostrado la importancia que tienen los profesores en el desarrollo o prevención de los comportamientos antisociales de los estudiantes. Allen, Gregory, Mikami, Lun y Hamre (2013) obtienen como resultados que el clima escolar positivo, la sensibilidad del profesor y el estar atento a las perspectivas del adolescente a nivel emocional son herramientas que van a proteger al estudiante de involucrarse con las drogas o en alguna actividad antisocial. Sugieren, cómo el centrarse en

las habilidades cognitivas del estudiante, darles consistencia y retroalimentación a su trabajo, reconocerle las necesidades (autonomía y control), ayuda a que éste logre obtener los resultados académicos esperados y a que su relación con el profesor sea más estrecha y confiable. Lo anterior le facilitará al estudiante acercarse al profesor y ello le permitirá consultar diferentes dudas o miedos que experimente. Esta posibilidad de consultar con el profesor convierte a este último en un factor protector para el adolescente.

Adicionalmente, Voisin, Salazar, Crosby, Diclemente, Yarber y Staples-Horne, (2005), examinaron la relación entre la percepción que los estudiantes tienen sobre la conexión con los profesores y las actividades pro-sociales junto con los comportamientos adversos a la salud. Sus hallazgos hacen referencia a que aquellos estudiantes que cuentan con mayor conexión frente a algún profesor versus quienes no la tienen, reportan menor uso de marihuana; la conexión con los profesores se convierte en un apoyo social importante para el estudiante no sólo a nivel académico sino también a nivel personal pues comparte la mayor parte de su tiempo con ellos y además, en situaciones donde la familia del joven es disfuncional o éste no cuenta con un apoyo suficiente en casa, el profesor puede llegar a suplir dichas necesidades.

Otro aspecto importante en cuanto al rol de los profesores, es el manejo que le dan a las clases y la relación que establecen con los estudiantes dentro de las mismas. Pas, Cash, O'Brennan, Debnam y Bradshaw, (2015) argumentan que el dar oportunidades a los estudiantes para responder durante las clases así como permitirles liderar en ciertas ocasiones, disminuye las conductas disruptivas dentro del salón de clases. Del mismo modo, estrategias como elogiar, promover conductas positivas, prevenir comportamientos

negativos y buscar que el estudiante comprenda el tema tratado en clase, aumentan la oportunidad de tener una relación positiva con los estudiantes y así ganar una mayor cercanía con los mismos. Por último, los autores resaltan la importancia que le dan los estudiantes a aquellos profesores que promueven el aprendizaje y la motivación dentro del aula de clase mediante diversas estrategias como por ejemplo: estar atentos a lo que sucede dentro del salón entre los estudiantes, monitorear constantemente que todos comprendan el contenido tratado, mantener un ritmo apropiado en la clase y dar oportunidades de participación a los estudiantes.

A partir de la información anteriormente mencionada, el objetivo de este estudio es identificar la percepción que tienen tanto profesores como estudiantes pertenecientes a un colegio público de Chía, Cundinamarca, acerca de su mutua relación con el fin de incluir en el programa *Promoción de conductas pro sociales*, el trabajo con los profesores. Dicho programa busca brindarle herramientas al estudiante mediante una serie de actividades lúdicas previamente establecidas, con el fin de promover las diferentes conductas pro-sociales (cooperación, ayuda, empatía, altruismo, entre otras). La importancia de introducir en el programa el trabajo con los profesores radica en que éstos representan una figura no sólo de autoridad para los estudiantes sino también de formación y orientación (Voisin, et al., 2005), por lo que hacerlos parte del programa podrá, mediante el fortalecimiento de los vínculos, aumentar su rol como factores protectores generando que las conductas pro sociales de los estudiantes se incrementen y que a su vez disminuyan las antisociales.

Método

Participantes

En la presente investigación participaron 98 estudiantes (50 mujeres y 48 hombres) que se encontraban entre los grados quinto, sexto, séptimo y octavo de un colegio distrital de Chía, Cundinamarca. La elección de los alumnos fue por conveniencia dado que se escogieron aquellos cursos que no estuviesen participando del programa “Promoción de conductas pro sociales” para evitar sesgos en sus comportamientos al momento de aplicarlo. Las edades de los estudiantes oscilaron entre los 10 y 16 años. De igual modo, participaron quince profesores (nueve mujeres y seis hombres) quienes dictaban clase en alguno de estos grados. Aquellos profesores que se encontraban apoyando a cualquiera de los cursos inmersos en el programa anteriormente mencionado, se les aplicó el cuestionario finalizadas las sesiones de intervención con el fin de evitar sesgar sus comportamientos frente al salón.

Instrumentos

Como herramienta de recolección de datos se utilizó el *Cuestionario de la interacción Profesor –Estudiante (QTI por su nombre en inglés)*, creada por Wubbles, Creton, Levy y Hooymayers en 1993. El objetivo de la prueba es evaluar el comportamiento del docente dentro del aula de clases, su interacción con los estudiantes y aquellas percepciones o respuestas fruto de tal interacción. Se implementó la versión australiana del cuestionario, la cual cuenta con 48 preguntas dentro de una escala Likert de cinco puntos. Para medir el comportamiento del profesor, éste se encuentra agrupado en

dos dimensiones: la proximidad (mide cooperación versus oposición) y la influencia (mide dominancia versus sumisión); estas cuatro variables se encuentran a su vez divididas en ocho escalas: liderazgo (el profesor sabe qué está pasando, lidera, organiza, da órdenes, pone tareas, determina un procedimiento, explica, mantiene la atención) , ayuda (el profesor muestra interés por lo que sucede y el estudiante, es capaz de hacer chistes, inspira confianza y confidencialidad), comprensión (el profesor oye con interés a los alumnos, acepta disculpas, busca formas para llegar a un acuerdo, es paciente y abierto a sus estudiantes), responsabilidad del estudiante o libertad (el profesor ofrece oportunidades para un trabajo independiente y da libertad a los alumnos), inseguro(el maestro mantiene un bajo perfil, pide disculpas y admite sus errores), insatisfacción (el profesor espera en silencio, considera los pros y contras de la clase, se mantiene en silencio, muestra insatisfacción), amonestación (el profesor se pone bravo, lleva a los niños al frente cuando se molesta, establece castigos) y exigencia (el maestro juzga a los estudiantes, mantiene el curso en silencio, es estricto y cumple las normas que establece) (McGee & Murray, 2009; Fisher, Fraser & Cresswell, 1995).

Procedimiento

Antes de aplicar el cuestionario tanto a profesores como a estudiantes, se pide la autorización de la institución para continuar con la aplicación. Dada la autorización, se procedió a elegir aquellos cursos que no se encontraban participando del programa “Promoción de conductas pro-sociales” y, al azar, se eligió un curso de cada grado. A los estudiantes de los grados quintos y sextos, se les pidió que contestaran el cuestionario con base en su profesor “menos favorito” y a los alumnos de los grados séptimo y octavo,

teniendo en cuenta a su profesor “favorito”. Esta indicación tuvo como objetivo identificar si aquellos profesores llamados favoritos cuentan con puntajes más altos en algunas de las escalas en comparación con los “menos favoritos”. Seguidamente, se procedió a aplicarle las encuestas a los profesores que se encontraban dictando clase en alguno de los grados establecidos.

Resultados

A continuación se presentan los resultados obtenidos en el presente trabajo que responden al objetivo del proyecto donde se busca identificar la percepción que tienen tanto profesores como estudiantes acerca de su mutua relación. Para ello se comparó la percepción que existe entre profesores y estudiantes continuando con la comparación de la percepción que tienen los estudiantes entre los profesores favoritos y los menos favoritos.

Ahora bien, buscando contrastar la percepción que tienen los docentes con respecto a sus características y la que tienen los estudiantes, se llevó a cabo una comparación para muestras independientes t de student. En la tabla 1 se pueden apreciar las diferencias encontradas entre ambos grupos, en cuanto a las diferentes dimensiones evaluadas. Los resultados sugieren que la percepción total que tienen los profesores sobre sí mismos es significativamente mayor a la que perciben sus estudiantes sobre ellos. De igual modo, es notable la diferencia significativa de las escalas de liderazgo, ayuda/amigable y comprensión, en donde los profesores perciben que cuentan con una mayor capacidad mientras que la percepción de los estudiantes sobre éstas es menor.

Tabla 1

Comparación entre la percepción de los profesores y estudiantes

	Grupo		<i>t</i>	<i>gl</i>
	Estudiante	Profesor		
Total	153,29 (36,59)	179,53 (15,22)	-2,734	111
Liderazgo	21,09 (7,06)	26,80 (2,21)	-3,097*	111
Exigencia	18,17 (4,59)	17,93 (4,52)	,189	111
Inseguro	21,67 (6,10)	24,40 (4,95)	-1,646	111
Resp/Estudi	13,96 (3,86)	15,47 (2,41)	-1,465	111
Ayuda/amigable	18,09 (7,44)	24,67 (6,20)	-3,247*	111
Comprensión	20,26 (7,79)	26,53 (2,26)	-3,090*	111
Insatisfecho	21,55 (6,68)	22,60 (4,10)	-,589	111
Amonestación	18,49 (6,25)	21,13 (4,29)	-1,577	111

Nota: * $p \leq 0.01$. La desviación estándar se encuentra en paréntesis debajo de las medias.

Con el fin de comparar las características relevantes entre profesores favoritos y menos favoritos, se llevó a cabo una comparación para muestras independientes *t* de student. Como puede observarse en la tabla 2, se encuentran diferencias significativas en las escalas de liderazgo, inseguridad, ayuda/amigable, comprensión, insatisfacción y amonestación, donde los profesores favoritos son calificados con un puntaje significativamente más alto que los profesores menos favoritos. En cuanto a las escalas de exigencia y responsabilidad por el estudiante, los resultados no fueron significativos entre los dos tipos de profesores.

Tabla 2

Comparación de la percepción de los estudiantes entre profesores favoritos y menos favoritos

	Tipo de Profesor		<i>t</i>	<i>gl</i>
	Favorito	Menos Favorito		
Total	183,62 (21,26)	130,54 (28,18)	10,213	96
Liderazgo	26,57 (4,44)	16,98 (5,75)	8,977*	96
Exigencia	18,24 (4,61)	18,13 (4,61)	,120	96
Inseguro	25,31 (4,56)	18,95 (5,70)	5,938*	96
Resp/Estudi	14,81 (3,75)	13,32 (3,85)	1,913	96
Ayuda/amigable	23,36 (5,37)	14,14 (6,26)	7,648*	96
Comprensión	26,12 (5,29)	15,86 (6,34)	8,494*	96
Insatisfecho	26,14 (4,79)	18,11 (5,79)	7,302*	96
Amonestación	23,07 (4,61)	15,05 (5,01)	8,103*	96

Nota: * $p \leq 0.01$. La desviación estándar se encuentra en paréntesis debajo de las medias.

Discusión

Teniendo en cuenta que el objetivo del presente estudio consistió en identificar la percepción que tienen tanto profesores como estudiantes acerca de su mutua relación, a partir de la aplicación del cuestionario de interacción profesor-estudiante fue posible establecer dicha interacción.

En los resultados generales, es posible evidenciar que los profesores cuentan con una percepción sobre sí mismos significativamente mejor que la percepción que tienen los estudiantes acerca de ellos sobre su comportamiento al interior de las clases y con sus

propios alumnos, principalmente en las escalas de liderazgo, comprensión y ayuda amigable. Esto indica que los profesores consideran que saben qué sucede en los salones de clase, que ponen tareas y dan órdenes a sus estudiantes, que cuentan con un procedimiento establecido para guiar el curso de la clase, los problemas, castigos y refuerzos, y que explican y mantienen la atención de los estudiantes así como lideran y organizan a los mismos. Igualmente, tienen la creencia de que oyen con interés a sus alumnos, aceptan las disculpas y buscan formas para llegar a un acuerdo, son capaces de hacer chistes durante las clases e inspiran confianza y confiabilidad a sus alumnos (Fisher, Fraser & Cresswell, 1995), pero los alumnos no los perciben de esta forma.

Dado que la capacidad de liderar a un grupo y guiarlos, tanto en el ámbito académico como en el personal de forma empática, estar constantemente atentos a las necesidades de los estudiantes y responder de manera efectiva a éstas, son aspectos indispensables para el establecimiento de una buena relación que a futuro pueda convertirse para el estudiante en la obtención de un factor protector relevante en su vida (Madill, 2014; Allen et al., 2013; Pas et al., 2013), es importante indagar si las diferencias en las escalas de liderazgo, comprensión y ayuda/amigable, están representando un punto de quiebre en la interacción entre profesores y estudiantes. Lo anterior está dado porque los profesores consideran que están brindando de cada escala, un resultado mayor al que están percibiendo sus estudiantes. De esta forma, estas expectativas que no están siendo alcanzadas en ninguno de los casos, pueden estar permeando las relaciones disminuyendo así su calidad. Ello puede llegar a convertirse en un serio problema para el colegio, familias, alumnos y profesores, dado que la calidad en las relaciones es uno de los factores primordiales para

que el estudiante se comprometa con el estudio y el colegio y evite el acercamiento al consumo de SPA (Bon et *al.*, 2007; Wang, Wang, Gu, Zhan, Yang, & Barnard, 2014).

Ahora bien, los resultados permitieron identificar aquellas escalas que son relevantes para los estudiantes al momento de elegir al profesor favorito, en donde se pone en evidencia las diferencias significativas entre el profesor favorito y el menos favorito, en todas las escalas excepto en la de responsabilidad y exigencia, entre los dos grupos. Con ello, se establece la importancia para el estudiante de que su profesor sepa qué sucede en el aula de clases, lidere y organice al grupo y las actividades, de órdenes y tareas para realizar, tenga un procedimiento claro de las actividades a realizar en clase, explique y mantenga la atención, admita sus errores y ofrezca disculpas cuando cometa un error, muestre interés por ellos, haga chistes que diviertan a la clase e inspire confianza y confiabilidad (Fisher, Fraser & Cresswell, 1995). Así como lo establecen Pas et *al.*,(2015), la relación profesor-estudiante se verá favorecida en tanto los maestros tengan la capacidad de guiar y cultivar un ambiente positivo dentro del salón, tengan metas claras y respuestas ante diferentes problemáticas. También aportará a la relación, el conocimiento de temas inquietantes - como por ejemplo las drogas- para el adolescente y la posibilidad de hablarlo con éste para esclarecer dudas, ya que ésta es una manera de fortalecer la confianza (López-Quintero & Neumark, 2015; Voisin et *al.*, 2005; Allen et *al.*, 2013; Tupper, 2008). Con esto, es posible evidenciar el por qué las escalas de liderazgo, ayuda/amigable e inseguridad puntuaron tan alto; éstas son promotoras de contar con un adulto cercano al momento de afrontar un problema.

Continuando con las escalas de comprensión, insatisfacción y amonestación, también arrojan resultados significativamente relevantes entre los dos grupos, lo que indica que aquellos profesores considerados como favoritos, cuentan con un nivel alto de escucha a sus estudiantes, de resolución de un problema y de aceptación a las disculpas, consideran pros y contras de las diferentes situaciones y las amonestación son menores y más objetivas comparado a los profesores calificados como menos favoritos (Fisher, Fraser & Cresswell, 1995). Aquello es posible relacionarlo con la teoría ya que, la habilidad del profesor de implementar un clima emocional positivo, tener sensibilidad y reconocer las diferentes necesidades del estudiante, están directamente relacionadas con un alto rendimiento en el estudiante así como promover el aprendizaje y estar al tanto de qué tanto puede cada estudiante para asimismo exigir y esperar (comprensión) (Allen et al., 2013; Pas et al., 2015).

En cuanto a la satisfacción, McGrath y Vam Bergen (2015), sugieren desde la teoría de la autodeterminación, la importancia de contar con relaciones seguras y satisfactorias ya que éstas se convierten en una fuente de motivación importante que lleva al profesor a alcanzar sus metas y compromisos y que a su vez, le permiten a éste tener un involucramiento activo tanto en su trabajo como en su relación con los estudiantes (Murray & Malmgren, 2005). Asimismo, Baroody (2014) señala en su estudio cómo la relación cercana con los estudiantes genera en ellos altos niveles de calidez y afecto hacia sus alumnos. Lo anterior explica la importancia de esta escala para los estudiantes, pues sin estar satisfecho, la calidez al involucrarse con los estudiantes por parte del profesor será

mucho menor que si éste se encuentra satisfecho con lo que hace y de esa forma responde ante las cuestiones de sus alumnos.

Ahora, en cuanto a la amonestación, Allen et *al.*, (2013), resaltan la importancia del uso de estrategias que busquen desarrollar las habilidades de los estudiantes y les permitan pensar activamente en lugar de centrarse en los errores del estudiante y resaltarlos cada momento pues esto impide la construcción de una buena relación con el estudiante logrando así que éste no encuentre o no tenga el apoyo necesario de un profesor o un factor protector. Podría decirse que por esto, los resultados arrojaron una diferencia significativa entre los dos grupos debido a que, el no amonestar constantemente y buscar desarrollar otras áreas o habilidades del estudiante, le permite a éste confiar en sí mismo y acercarse al profesor obteniendo una figura de apoyo importante.

La relevancia de tener la posibilidad de contar con profesores que tengan resultados significativamente altos en las escalas anteriormente mencionadas, radica en que, a partir de relacionarse con un profesor con estas características, el alumno va a interactuar de una u otra forma con sus pares; el tener un profesor favorito, genera un comportamiento pro social, desarrolla responsabilidad y compromiso con el colegio, impulsa el bienestar psicológico y, por supuesto, previene el consumo de drogas (Rudasill et *al.*, 2010).

Finalmente, es inevitable reiterar la importancia que tienen los profesores hacia sus alumnos y cómo cada aspecto que puede no tener importancia a ojos de un externo, es totalmente indispensable para lograr una interacción positiva entre estudiantes y profesores. Igualmente, aquellas características como liderazgo, ayuda/amigable y comprensión, son netamente relevantes en el establecimiento de una relación positiva que, adicional a ayudar

al joven en varios aspectos, prevenga el consumo de sustancias psicoactivas o conductas antisociales en el estudiante. Asimismo, características importantes referidas por los estudiantes para considerar a un profesor como favorito son: liderazgo, comprensión, ayuda/amigable, satisfacción, amonestación y seguridad, variables que le brindan al estudiante apoyo en su vida cotidiana y con ello le dan seguridad al momento de actuar.

Se recomienda que para estudios futuros, se amplíe la población y se busque relacionar de manera individual, las respuestas dadas por los estudiantes hacia los profesores favoritos y menos favoritos y comparar las respuestas con dichos profesores para poder evaluar en donde falla o en donde triunfa el maestro y qué podría mejorarse en cada caso. Otro punto a tener en cuenta es el hecho de buscar indagar por el rendimiento escolar o el rendimiento del estudiante en la materia del profesor al que considera más y/o menos favorito para así comprobar si las características mencionadas anteriormente como cercanía, empatía, comprensión, ayuda, entre otros, sí inciden en el desempeño académico.

Referencias

- Allen, J., Gregory, A., Mikami, A., Luna, A., Hamre, B. & Pianta, R. (2013). Observations of effective teacher-student interactions in secondary school classrooms: Predicting student achievement with the classroom assessment scoring system-secondary. *School Psychology Review* 42(1). 76-98.
- Baroody, A.W. (2014). The link between responsive classroom training and student-teacher relationship quality in the fifth grade: a study of fidelity of implementation. *School Psychology Review*, 43(1), 69-85.
- Benningfield, M., Riggs, P. & Stephhan, S. (2015). The role of school in substance use prevention and intervention. *Child Adolescent Psychiatric Clinics*, 24, 291-303. doi: 10.1016/j.chc.2014.12.004
- Bon, L., Butler, h., Thomas, L., Carlin, J., Glover, S., Bowes, G. & Patton, G. (2007). Social and school connectedness in early secondary school as predictors of late teenage substance use, mental health and academic outcomes. *Journal of Adolescent Health*, 42(9), 357-357. doi:10.1016/j.jadohealth.2006.10.013
- Bonino, S., Cattelino, E., & Ciairano, S. (2003). Psychoactive Substance. En S. Bonino., E. Cattelino & S. Ciairano. *Use Adolescents and Risk: Behavior, Functions, and Protective Factors* (pp.41-89). Bologna: Springer
- Catalano, R.F. & Hawkins, J.D. (1996). The social development model: A theory of antisocial behavior. J.D. Hawkins. *Delinquency and Crime: Current Theories* (pp.149-197). Cambridge: Cambridge University Press.

- Cleveland, M., Feinberg, M., Bontempo, D. & Greenber, M. (2008). The role of risk and protective factors in substance use across adolescence. *Journal of Adolescent Health, 43*, 157-164. doi:10.1016/j.jadohealth.2008.01.015
- Chapman, R., Buckley, I., Reveruzzi, B. & Sheehan, M. (2014). Injury prevention among Friends: The benefits of school connectedness. *Journal of adolescence 37*, 937-344
- Fletcher, A., Bonell, C., Sorhaindo, A. & Strange, V. (2009). How might school influence Young people's drug use? Development of theory qualitative case-study research. *Journal of Adolescencet Heath, 45*, 126-132. doi:10.1016/j.jadohealth.2008.12.02
- Fisher, D., Frase, B. & Cresswell, J. (1995). Using the "Questionnaire on Teacher Interaction" in the profesional development of teachers. *Australian Journal of Teacher Education, 20*(1), 7-19.
- Lopez-Quintero, C. & Neumark, Y. (2015). Prevalence and determinants of resistance to use drugs among adolescents who had an opportunity to use drugs. *Drug and Alcohol dependance, 149*, 55-62
- Madill, R.C. (2014). Students Perceptions of Relatedness in the Classroom: The Roles of Emotionally Supportive Teacher-Child Interactions, Children's Aggressive-Disruptive Behaviors, and Peer Social Preference. *School Psychology Review, 43*(1), 86-105.
- McGee, J. & Murray, B. (2009). The impact of teacher-student interaction on student motivation and achievement. University of Central Florida.

- McGrath, K. & Vam Bergen, P. (2015). Who, when, why and to what end? Students at risk of negative student-teacher relationships and their outcomes. *Educational Research Review, 14*, 1-17. doi: 10.1016/j.edurev.2014.12.001
- Murray, C. & Malmgren, K. (2005). Implementing a teacher-student relationship program in a high-poverty urban school: Effects on social, emotional, and academic adjustment and lessons learned. *Journal School Psychology, 48*, 137-152. doi:10.1016/j.jsp.2005.01.003
- Obando, D., Trujillo, A. & Trujillo, C. (2014). Substance use and antisocial behavior in adolescents: The role of family and peer-individual risk and protective factors. *Substance Use & Misuse, 49*, 1934-1944. doi: 10.3109/10826084.2014.956365.
- Pas, E., Cash, A., O'Brennan, L., Debnam, K. & Bradshaw, C. (2015). Profiles of classroom behavior in high schools: Associations with teacher behavior management strategies and classroom composition. *Journal of Social Psychology, 53*, 137-148
- Perra, O., Fletcher, A., Bonell, C., Higgins, K. & McCrystal, P. (2012). *Journal of adolescence, 35*, 315-324. doi:10.1016/j.adolescence.2011.08.009
- Piko, B. & Kovács, E. (2010). Do parents and school matter? Protective factors for adolescent substance use. *Addictive Behaviors, 35*, 53-56. doi:10.1016/j.addbeh.2009.08.004

- Rudasill, K., Reio Jr, T., Stipanovic, N. & Taylor, J. (2010). A longitudinal study of student-teacher relationship quality, difficult temperament and risky behavior from childhood to early adolescence. *Journal School Psychology, 48*, 389-412.
doi:10.1016/j.jsp.2010.05.001
- Tupper, K. (2008). Teaching teachers to just say “know”: Reflections on drug education. *ScienceDirect Teaching and Teacher Education, 24*, 356-367.
doi:10.1016/j.tate.2007.08.007
- Voisin, D., Salazar, L., Crosby, R., Diclemente, R., Yarber, W. & Staples-Horne, M. (2005). Teacher connectedness and health-related outcomes among detained adolescents. *Journal of Adolescent Health, 37*, 337-337.
doi:10.1016/j.jadohealth.2006.10.013
- Wang, L., Wang, W., Gu, H., Zhan, P., Yang, X. & Barnard, P. (2014). Relationships among teacher support, peer conflict resolution, and school emotional experiences in adolescents from shanghai. *Social Behavior & Personality: An International Journal, 42*(1), 99-113.
- Wongtongkam, N., Ward, P., Day, A. & Winefield, A. (2014). The influence of protective and risk factors in individual, peer and school domains on Thai adolescents' alcohol and illicit drug use: A survey. *Addictive Behaviors, 39*, 1447-1451.
doi:10.1016/j.addbeh.2014.05.026