

# EDUCAR CON AFECTO: CARACTERÍSTICAS Y DETERMINANTES DE LA CALIDAD DE LA RELACIÓN NIÑO-MAESTRO\*

CAROLINA MALDONADO CARREÑO\*\*  
Universidad de Pittsburgh

SONIA CARRILLO ÁVILA  
Universidad de Los Andes

## RESUMEN

Esta investigación evalúa las características de la relación de profesoras de primero elemental con sus alumnos, específicamente cómo perciben y califican ellas la relación con algunos de sus estudiantes y la influencia de algunas características de los niños en la calidad de esa relación. Los resultados mostraron que la percepción de las maestras de su relación con los niños fue en promedio positiva y que está caracterizada por niveles relativamente altos de cercanía y bajos niveles de conflicto y dependencia. Segundo, se encontró que los problemas de comportamiento externalizantes predicen dimensiones negativas en la relación profesor-estudiante, mientras que la competencia social y la sociabilidad predicen dimensiones positivas. Los hallazgos permiten ampliar la información en el área de las relaciones afectivas en la escuela e identificar variables que deben ser exploradas en profundidad para ayudar al diseño de programas de prevención e intervención en el contexto escolar destinados a mejorar el desempeño y competencia de los niños.

**Palabras clave:** relaciones afectivas, problemas de comportamiento, contexto escolar, maestros.

## ABSTRACT

The main purpose of this study was to assess the characteristics of the relationship first grade teachers establish with their students; specifically it evaluated the way they perceived and scored this relationship and the influence of some of the children's characteristics in the quality of it. The results showed that teachers' perception of their relationship with their students was on average positive and was characterized by relatively high levels of closeness and low levels of conflict and dependency. Second, it was found that children's externalizing behavior problems predicted negative dimensions of the teacher-child relationship, whereas social competency and sociability predicted positive dimensions. Findings of this research allow to broaden the knowledge on the affective relations area in the school context and to identify variables that should be explored in depth in order to contribute to the design of prevention and intervention programs directed to improve children's social and academic adjustment at schools.

**Key words:** Affective relationships, behavior problems, school context, teachers.

\* Los resultados presentados en este artículo corresponden a la primera fase del proyecto longitudinal "Consistency and inconsistency in perceived student-teacher relationship quality in Colombian first-graders", financiado por la Escuela de Educación y el Centro de Estudios Latinoamericanos de la Universidad de Pittsburgh, y la beca Lewis Tyler de Laspau. Las autoras agradecen a las familias y colegios que aceptaron participar en este proyecto y al equipo de estudiantes de la Universidad de Los Andes, que colaboró en la recolección de los datos: Andrea Carolina Arévalo, Karen Díaz, Amalia López y Carolina Mejía. Un análisis preliminar de algunos de los datos aquí presentados se encuentra en Díaz, K. y López, A. (2005). Relaciones afectivas en la edad escolar: el rol de la relación niño-maestro. Departamento de psicología, Universidad de Los Andes.

\*\* Correspondencia: departamento de psicología, Universidad de Los Andes, Bogotá-Colombia. Correo electrónico: cam65@pitt.edu, scarrill@uniandes.edu.co

Recibido: 2 de agosto de 2005 / Revisado: 23 de agosto de 2005 / Aceptado: 14 de septiembre de 2005.

El desarrollo infantil es un proceso complejo que resulta de la interacción de factores individuales, sociales y contextuales. El estudio del desarrollo emocional y afectivo de los niños y su importancia en el ajuste social y académico requiere considerar la influencia de variables individuales y de diferentes relaciones significativas dentro de los contextos en los que los niños se desenvuelven (por ejemplo, familia, escuela, barrio) (Bronfenbrenner, 1996). Las relaciones sociales y afectivas que el niño establece con las personas que están a cargo de su cuidado desde el momento del nacimiento son fundamentales para su supervivencia y desarrollo. Diversos investigadores interesados en el estudio del desarrollo socioafectivo de los niños coinciden en afirmar que el modelo de relación afectiva que se establece entre el niño y sus cuidadores en el contexto familiar, se convertirá en el cimiento de su proceso de socialización y de su adaptación en otros contextos (por ejemplo, la escuela) (Ainsworth, 1991; Bowlby, 1969; Cassidy, 1999; Weinfield, Sroufe, Egeland, Carlson, 1999).

Muchos consideran que en las etapas iniciales de la vida las únicas figuras de cuidado significativas para los niños son los padres; sin embargo, varios teóricos del desarrollo infantil contradicen dicha apreciación. Desde los inicios de la teoría del apego, Bowlby resaltó el papel de otras personas a cargo del cuidado de los niños y asignó el término de figuras de apego subsidiarias a las personas que, en ausencia de los padres o figuras principales, asumen el cuidado y la protección de los niños (Bowlby, 1969). Otros autores coinciden con Bowlby en la importancia de la relación del niño con múltiples cuidadores o figuras alternativas de cuidado tanto dentro de la familia como fuera de ella, y citan entre éstos a los hermanos, tíos, abuelos, amigos y cuidadores dentro de las instituciones escolares (Ainsworth, 1991; Howes, 1999; Pianta, 1992). Algunos de estos cuidadores son de crucial importancia dentro de nuestro contexto sociocultural. Estudios realizados en Colombia han encontrado, por ejemplo, que los hermanos mayores (5-7 años) ejercen el rol de figuras alternativas de cuidado para sus hermanos menores (Maldonado & Carrillo, 2002). De la misma manera, en una muestra de niños de madres adolescentes se encontró que las abuelas ejercen un papel fundamental como cuidadoras y figuras de apego para los nietos y se convierten en una fuente importante de apoyo emocional para sus hijas adolescentes que afrontan la tarea de la maternidad a una edad tan temprana (Carrillo, Maldonado, Saldarriaga, Vega & Díaz, 2004).

Investigadores en el área del desarrollo social y emocional han mostrado que relaciones adecuadas con los cuidadores durante los primeros años de vida constituyen un factor protector contra problemas de comportamiento y adaptación en la edad escolar (Howes & Hamilton, 1992; Pianta, 1999). Los recursos sociales y afectivos que los niños adquieren por medio de las relaciones tempranas con los cuidadores van a ser cruciales para su ajuste y para el establecimiento de relaciones con pares y maestros una vez ingresen al contexto escolar. Diversas condiciones sociales, laborales y culturales han llevado a que los padres busquen el apoyo de otros cuidadores desde muy temprano y, en muchos casos, han forzado el ingreso de los niños al medio escolar a edades cada vez menores. Bajo estas circunstancias, el rol de los cuidadores alternativos, particularmente los profesores, se ha convertido en

un aspecto crucial para el desarrollo de los niños. Ellos se han transformado en una fuente potencial, y en algunos casos, en la fuente primaria de afecto para muchos niños. Es así como el trabajo de los maestros no puede seguir viéndose como sólo proveedores de conocimiento; deben también verse como proveedores de cuidado y como personas con quienes los niños van a establecer una relación social y afectiva particular.

Diversos investigadores sugieren que los maestros tienen un papel preponderante en la vida de los niños una vez éstos ingresan al medio escolar, y que la relación que se establece entre ellos puede llegar a tener una influencia tan fuerte en el ajuste social y académico de los niños como la que tiene la relación con los padres (Pianta, 1999; Birsch & Ladd, 1997; Howes, Matheson & Hamilton, 1994; Lynch & Cicchetti, 1992).

La investigación en esta área realizada en otros países (por ejemplo, Estados Unidos) ha concluido que el fortalecimiento de las relaciones afectivas entre el niño y el maestro tiene un potencial importante en la promoción del ajuste social y el éxito académico de los niños en el colegio (Birch & Ladd, 1997; Howes & Smith, 1995; Howes, Matheson & Hamilton, 1994). La investigación en Colombia dirigida al contexto escolar se ha centrado principalmente en el mejoramiento del currículo, en los recursos del colegio y en el entrenamiento de los maestros como formas de ejercer un impacto en el logro académico de los niños. Las investigaciones sobre aspectos afectivos involucrados en la interacción de los maestros y los niños es bastante escasa y las pocas iniciativas que han explorado la influencia de relaciones afectivas niño-adulto en el funcionamiento de los niños se han centrado exclusivamente en las figuras parentales (Carrillo, Maldonado, Saldarriaga, Vega & Díaz, 2004; Posada, Jacobs, Carbonell, Alzate, Bustamante & Quinceño, 2002). Por esta razón, el propósito central de esta investigación es ampliar el campo de estudio de las relaciones sociales y afectivas del niño al contexto escolar mediante el estudio de las relaciones profesor-estudiante en los primeros años de educación escolar. Específicamente, busca documentar los patrones de la calidad de la relación profesor-estudiante en el primer año de educación escolar y explorar si las características de los niños están asociadas con la calidad de esa relación.

#### RELACIÓN PROFESOR-ESTUDIANTE: CARACTERÍSTICAS, DETERMINANTES E IMPLICACIONES

**E**n las últimas décadas, los teóricos del desarrollo social y emocional han volcado su interés hacia el contexto escolar y dentro de éste hacia un tipo particular de relación afectiva no abordada antes en la literatura teórica o empírica: la relación profesor-estudiante. Durante las décadas de 1970 y 1980, la investigación en esta área concentró su atención en la relación padres-hijos (particularmente madre-niño) y su influencia sobre diferentes aspectos de la interacción del niño con sus pares y sobre su ajuste social y académico en la escuela. Sólo hasta principios de los años 1990 y bajo la influencia de los modelos contextuales y ecológicos en el desarrollo se empezó a considerar el área social y afectiva desde el punto de vista de la

conexión entre los contextos inmediatos en los que el niño se desenvuelve (la familia y la escuela). Diversos estudios, especialmente dentro de la teoría del apego, evaluaron en detalle la transición de la familia a la escuela en términos de los elementos aprendidos e internalizados por el niño de los modelos de relaciones tempranas con los cuidadores primarios y su transferencia a las relaciones con otros (por ejemplo, pares) en un contexto diferente a la familia (Elicker, Englund & Sroufe, 1992; Bryant & DeMorris, 1992; Dodge, Pettit & Bates, 1994; ). Otros estudios sobre la relación del niño con sus padres evaluaron la influencia de dimensiones específicas de esta relación sobre la formación de relaciones afectivas con los profesores y su impacto sobre los problemas de comportamiento y las competencias académicas que los niños exhiben dentro del salón de clase (Howes & Ritchie, 1999; Pianta & Harbes, 1996; Denham & Burton, 1996; Howes, Matheson & Hamilton, 1994).

El ingreso temprano de los niños al contexto escolar ha hecho que los profesores asuman cada vez con más frecuencia el rol de padres sustitutos o figuras alternativas de cuidado; "los profesores no sólo controlan los castigos y recompensas en el salón de clases, evalúan el desempeño de los estudiantes y mantienen el control del salón, sino que también 'limpian las narices de los niños y los consuelan en los momentos de tristeza, reuniendo responsabilidades formales y de cuidado en un rol peculiar del profesor de elemental'" (Pianta, 1999, p. 69). Sin embargo, las características de la relación afectiva del profesor con el niño y la calidad de la misma varían ampliamente dependiendo de factores individuales y contextuales que influyen en ella. De acuerdo con Pianta (1999), el tipo de relación que se establezca entre el niño y el profesor está influenciado por diversos factores entre los cuales se encuentran: rasgos individuales (historia de desarrollo, factores biológicos y modelos representacionales), procesos de interacción y sistemas de influencias externas e internas a la relación misma.

Las investigaciones sobre las características de la relación profesor-estudiante, los factores contextuales asociados a ella y sus implicaciones en el ajuste de los niños se han agrupado en tres categorías principales. La primera agrupa las investigaciones que se han centrado en la caracterización de la relación y en la percepción que los maestros tienen de la misma. La segunda categoría de investigaciones en esta área incluye estudios que evalúan la conexión entre la relación padres-hijos y la relación de los niños con los profesores. Y finalmente, la tercera categoría de estudios alrededor de la relación afectiva de los niños con sus profesores en el contexto escolar agrupa las investigaciones dirigidas a establecer el impacto que dicha relación tiene en el desarrollo social y en el ajuste académico de los niños.

### Características y determinantes de la calidad en la relación profesor-estudiante

Robert Pianta es uno de los autores que más ha investigado las características, determinantes e implicaciones de la relación profesor-estudiante. En uno de los primeros estudios sobre esta materia (Pianta, 1994), definió una clasificación de seis tipos de relación profesor-estudiante a partir de los reportes de

veintiséis maestros sobre su percepción acerca de la relación con sus alumnos. Los tipos de relación encontrados fueron: 1) dependiente, en la que el maestro cuenta en exceso con los niños; 2) positivamente involucrada, que describe la relación caracterizada por altos niveles de calidez y comunicación; 3) disfuncional, caracterizada por bajo involucramiento de parte del profesor y por altos niveles de irritabilidad y rabia; 4) funcional promedio, enojado, caracterizada por altos niveles de conflicto; y 5) no involucrada, en la cual el maestro mostraba poca calidez y comunicación y bajos niveles de rabia.

Sin embargo, en trabajos posteriores Pianta identificó una clasificación más parsimoniosa de las características de la relación profesor-estudiante basada en tres dimensiones: cercanía, conflicto y dependencia (Pianta, Steinberg & Rollins, 1995). Esas tres dimensiones han sido identificadas de manera consistente en estudios posteriores en los que se ha examinado la calidad de la relación profesor-estudiante a partir de la percepción de los profesores (Pianta & Stuhlman, 2004; Howes & Ritchie, 1999; Birch & Ladd, 1997; Howes & Hamilton, 1992; Hamre & Pianta, 2001). Esos estudios han encontrado que en las relaciones caracterizadas por la cercanía, los profesores perciben altos niveles de calidez, afecto y comunicación abierta con sus estudiantes y se sienten efectivos en el manejo de los niños y cómodos con la relación. Por el contrario, en las relaciones caracterizadas por el conflicto, los profesores perciben niveles altos de negatividad, interacciones difíciles, falta de comunicación y dificultad en el manejo de los estudiantes. Por último, en las relaciones dependientes los profesores perciben a los niños como excesivamente dependientes de ellos, con reacciones emocionales ante la separación y con solicitudes frecuentes e innecesarias de atención.

Algunos trabajos dentro de esta línea de investigación también han estado dirigidos a establecer los determinantes y correlatos de la calidad de la relación profesor-estudiante. Estas investigaciones se han centrado sobre todo en el estudio de las características de los niños que están relacionadas con el establecimiento de un tipo u otro de relación con sus profesores. Birch y Ladd (1998), por ejemplo, estudiaron la relación niño-maestro con énfasis en la contribución de los niños a la calidad de la relación. Estos autores encontraron que los niños en el contexto escolar exhiben tres orientaciones conductuales en su interacción tanto con pares como con maestros, identificadas como: "moverse hacia, moverse en contra y moverse lejos de", que corresponden a conductas prosociales, antisociales (externalizantes) y asociales (internalizantes), respectivamente. Los resultados de este estudio indicaron que las orientaciones conductuales de los niños se relacionan con la calidad de la relación profesor-estudiante en kínder de la siguiente manera: los comportamientos antisocial y asocial o "moverse en contra y moverse lejos de" se asocian con altos niveles de conflicto y dependencia y poca cercanía en la relación, mientras que el comportamiento prosocial o "moverse hacia" se asocia con relaciones cercanas y poco conflictivas. Análisis adicionales alrededor de estos estilos de interacción permitieron concluir que el comportamiento antisocial en kínder predice el conflicto en la relación en primero elemental, mientras que el comportamiento asocial predice la dependencia en la relación un año más tarde.

Otros estudios similares han encontrado resultados consistentes acerca de la relación entre los problemas de conducta de los niños y la calidad de la relación profesor-estudiante. Howes y Ritchie (1999), por ejemplo, hallaron que los niños que presentan problemas de conducta de tipo externalizante tienen relaciones con sus profesores caracterizadas por resistencia, evitación y poca armonía, mientras que los niños con problemas de conducta de tipo internalizante muestran mayores niveles de armonía en la relación con sus profesores. De manera similar, Pianta y Stuhlman (2004) encontraron que los problemas de conducta externalizantes están relacionados con niveles altos de conflicto en la relación profesor-estudiante, y que, por el contrario, los niños con problemas internalizantes tienden a formar relaciones con sus profesores caracterizadas por menores niveles de cercanía que los que no presentan problemas de conducta. Estos autores también hallaron otras dos variables de los niños relacionadas con la calidad en la relación profesor-estudiante: la competencia social y el desempeño académico. Específicamente, los resultados de su estudio sugieren que los profesores perciben mayores niveles de cercanía y menores niveles de conflicto en su relación con los estudiantes a los que consideran social y académicamente competentes.

Por último, varios investigadores dentro de esta línea de investigación se han preguntado también sobre la consistencia en el estilo de la relación de los niños y los profesores a lo largo del tiempo, particularmente durante los primeros años de educación escolar. Con el propósito de evaluar esta pregunta, se llevaron a cabo algunos estudios longitudinales en los que se encontró que la calidad de la relación niño-maestro tiende a ser consistente en un periodo de dos a tres años comprendidos entre el preescolar y el ingreso de los niños a kínder (Howes, Phillipsen & Peisner-Feinberg, 2000). Pianta y Stuhlman (2004) por su parte, hallaron niveles moderados de estabilidad en los niveles de conflicto y cercanía en la relación profesor-estudiante desde el jardín infantil hasta el primer año de educación escolar.

### **Conexiones entre las relaciones afectivas de los niños con los padres y los profesores**

La teoría del apego sugiere una continuidad en los patrones de relación de un contexto social a otro o de una etapa de desarrollo a otra (Howes y Matheson, 1992); así, del modelo de relación que desarrolla a partir de las interacciones constantes con los cuidadores primarios, el niño aprende una serie de habilidades, expectativas y motivaciones que va a transferir a las relaciones con otros adultos (por ejemplo, maestros) (Howes, 1999; Weinfield, Sroufe, Egeland & Carlson, 1999). Hallazgos de algunas investigaciones muestran que patrones de relación positivos entre madre e hijo están asociados con percepciones y comportamientos adecuados del maestro hacia el niño (Toth & Cicchetti, 1996). Pianta, Nimetz y Bennett (1997) llevaron a cabo un estudio con el fin de evaluar la asociación entre la relación de niños de edad preescolar con la madre y con el profesor y el valor predictivo de estas relaciones en el ajuste de los niños al ingresar a kínder. Los resultados mostraron un grado moderado de consistencia entre las relaciones padres-hijos y niño-maestro;

los autores encontraron una alta correlación entre la seguridad en la relación profesor-estudiante y la seguridad en la relación madre-hijo.

La consistencia moderada entre la calidad de las relaciones afectivas entre el contexto familiar y el escolar ha sido confirmada por otros autores que han encontrado que si bien la calidad de la relación afectiva que se forma entre el niño y el profesor en el jardín infantil y durante los primeros años de colegio puede estar relacionada con la calidad de la relación del niño con sus padres, también puede ser diferente y en esa medida servir como un recurso compensatorio para los niños que experimentan dificultades en las relaciones con sus padres o circunstancias de vida difíciles (Howes & Ritchie, 1999; Lynch & Cicchetti, 1992).

#### *IMPACTO DE LA RELACIÓN AFECTIVA PROFESOR-ESTUDIANTE*

En esta tercera línea de investigación se agrupan los estudios de autores interesados en explorar el impacto que las relaciones afectivas con los profesores pueden tener sobre la competencia y desarrollo futuro de los niños. Diversos autores han demostrado asociaciones significativas entre la calidad de la relación profesor-estudiante y el desarrollo de competencias sociales en la relación con pares, autorregulación, autoestima y habilidades sociales durante los años preescolares y los primeros años de la educación primaria (Howes, Matheson & Hamilton, 1994; Lynch & Cicchetti, 1992; Pianta, 1992). Con respecto a las tres principales dimensiones que caracterizan la relación profesor-estudiante, se ha encontrado que relaciones caracterizadas por altos niveles de cercanía entre el niño y el maestro predicen niveles altos de competencia social y mejor ajuste académico. Por el contrario, altos niveles de conflicto correlacionan positivamente con conductas de evitación al colegio, bajos niveles de comportamientos prosociales e incremento en la frecuencia de problemas de comportamiento en los niños (Pianta, Steinberg & Rollins, 1995; Hamre & Pianta, 2001; Birch & Ladd, 1998). Finalmente, relaciones profesor-estudiante en las que prima la dimensión de dependencia se relacionan con dificultades en el ajuste escolar representadas en actitudes negativas hacia el colegio y un menor involucramiento con las actividades escolares (Howes, Matheson & Hamilton, 1994; Birch & Ladd, 1997). Basados en estos hallazgos, los investigadores tienden a estar de acuerdo en que "la calidad de la relación maestro-niño, aun en los años escolares tempranos, puede pronosticar problemas y éxitos posteriores" (Hamre & Pianta, 2001, p. 625).

La anterior revisión de literatura señala varios puntos importantes de la investigación en el área de las relaciones afectivas en el contexto familiar y escolar. En primer lugar, existe un amplio campo de investigación tanto teórica como empírica que apoya la importancia de las relaciones afectivas tempranas dentro de la familia y la influencia de los modelos aprendidos en dicho contexto en las futuras interacciones del niño en el ambiente escolar; dicha investigación, sin embargo, se centra fundamentalmente en ciertas figuras de cuidado (los padres) y relega otros posibles cuidadores que en las condiciones socioculturales actuales que atañen directamente a nuestro país están ejerciendo una importante función en el desarrollo de los niños (abuelos,

hermanos, maestros). Segundo, se evidencia un número creciente de estudios que intentan establecer una conexión directa entre los sistemas familiar y escolar, particularmente entre las relaciones significativas dentro de estos dos contextos de socialización; estos estudios han enfatizado la importancia del área afectiva dentro de la relación del maestro con sus alumnos y han arrojado hallazgos importantes que resaltan implicaciones cruciales de dicha relación en el ajuste social y académico de los niños, particularmente en la edad preescolar y en los inicios de la educación primaria.

Como se puede observar en la revisión de este campo de investigación, la mayoría de los estudios han sido desarrollados en el contexto estadounidense. La necesidad de investigar este asunto en Colombia es evidente. Las investigaciones sobre las relaciones afectivas dentro y fuera del contexto familiar en nuestro país son limitadas y son aún más escasos los estudios sobre aspectos afectivos dentro del contexto escolar, en especial aquellos que competen a la calidad de la relación de los niños con sus maestros. Los pocos estudios existentes sobre la importancia del maestro en el desarrollo de los niños tienen que ver fundamentalmente con aspectos del diseño curricular, el mejoramiento del desempeño académico y la construcción social del aprendizaje.

Así, la importancia de este proyecto se refleja en dos aspectos fundamentales: primero, este estudio abrirá una nueva área de investigación empírica en Colombia, de gran importancia para el entendimiento de los factores que inciden en el desarrollo social de los niños y en su ajuste al contexto escolar, proporcionando una exploración de la percepción que los maestros tienen de la relación con los niños y de algunas variables que inciden en la calidad de dicha relación. Segundo, esperamos que sus resultados despierten el interés de diferentes profesionales por el potencial de la relación profesor-estudiante para promover el desarrollo social y las competencias académicas de los niños, en un país en el que enfrentan problemas de ajuste, de desempeño académico y de abandono escolar; aspectos particularmente marcados en las poblaciones de mayor riesgo en nuestro país.

En este contexto, el objetivo de esta investigación es iniciar en Colombia el estudio de las relaciones profesor estudiante en los primeros años de educación escolar, al documentar los patrones de la calidad en la relación profesor-estudiante y explorar si las características de los niños están asociadas con la calidad de la relación. Específicamente, mediante esta investigación nos proponemos estudiar cómo los profesores de primero elemental perciben y califican su relación con algunos de sus estudiantes y de qué manera algunas características de los niños contribuyen a la calidad de esa relación. En este estudio, las características de los niños fueron establecidas a partir del reporte de los padres y no de la percepción de las profesoras, como lo han hecho otros autores (Pianta & Stuhlman, 2004; Howes & Ritchie, 1999; Pianta, Nimetz & Bennet, 1997). Cuando se tiene a los profesores como fuentes únicas de información es difícil establecer si el reporte que ellos hacen de la relación está indicando algo acerca de la calidad de esa relación en sí misma o si sólo es un reflejo de su reporte de las características de los niños. Por esta razón, incluir a los padres como fuente de información acerca de los problemas de conducta de los niños representa una contribución metodoló-

gica de este estudio, ya que elimina la posibilidad de que las asociaciones encontradas entre la calidad de la relación profesor-estudiante y las características de los niños sean el efecto de tener a los profesores como fuentes únicas de información. Además, incluir el reporte de los padres nos permite evaluar hasta qué punto la calidad de la relación reportada por el profesor está relacionada con características de los niños que trascienden el contexto escolar.

El presente estudio está guiado por dos hipótesis que se derivan de la revisión de literatura presentada. Primero, esperamos encontrar diferentes patrones en la relación profesor-estudiante que pueden ser caracterizados por las dimensiones de cercanía, conflicto y dependencia. Específicamente, esperamos que una mayor calidad en la relación esté asociada con niveles altos de cercanía y bajos niveles de conflicto y dependencia. Segundo, esperamos que las dimensiones que caracterizan la calidad de la relación profesor estudiante estén relacionadas con las características de los niños reportadas por los padres. En concreto, esperamos que los niños con problemas de conducta tengan una relación con sus profesores con altos niveles de conflicto y que por el contrario, los niños con altos niveles de competencia y sociabilidad tengan una relación con sus profesores caracterizada por la cercanía.

## MÉTODO

### Participantes

La muestra estuvo compuesta por los padres y profesoras de 85 niños estudiantes de primero de primaria en colegios privados mixtos ubicados en la ciudad de Bogotá (43 niñas y 42 niños). La edad de los niños varió entre los 5 y los 9 años de edad ( $M = 6,20$ ). Los cuestionarios de los padres fueron contestados por la madre en 82,4% de los casos (70 niños) y por el padre en 17,6% de los casos (15 niños). La edad promedio de las madres que contestaron los cuestionarios fue 33,6 años (rango = 20 a 50 años) y la de los padres de 42,8 años (rango = 31 a 53 años). De los padres de familia que participaron en el estudio, 28,2% terminó el bachillerato, 29,4% tiene título universitario, 7,1% son técnicos y 3,5% tiene un título de maestría. El 31,8% de los padres no reportó su nivel educativo. Los colegios contactados atienden una población que en su mayoría es estrato 3 (65,9% de las familias que participaron). Sin embargo, este no es el caso de todas las familias de la muestra (9,4% pertenece al estrato 2, 14,1% al 4, 2,4% al 5 y 8,2% de los padres no suministró esta información). Un total de doce profesoras, todas mujeres, participaron en el estudio y cada una de ellas calificó su relación con siete niños en promedio.

### Instrumentos

Los siguientes instrumentos fueron utilizados para medir las diferentes variables del estudio.

### *PROBLEMAS DE CONDUCTA*

La versión en español de la Lista de conductas infantiles para niños entre 6 y 18 años de edad (Child Behavior Checklist- CBCL; Achenbach, 2001) fue contestada por los padres de familia como una medida de los problemas de conducta del niño observados en la casa. El cuestionario es una lista de 118 conductas que los padres califican utilizando una escala de 0 a 2, donde 0 es "No es cierto (que usted sepa)", 1 "En cierta manera, a veces es cierto" y 2 "Muy cierto o cierto a menudo". Siguiendo los procedimientos indicados, se calcularon puntajes para las escalas de competencia (actividades, social, académica y total), problemas de conducta (internalizantes, externalizantes y total). Para los análisis estadísticos se utilizaron los puntajes T para facilitar las comparaciones entre las diferentes subescalas. Este instrumento ha sido ampliamente utilizado y validado en diferentes poblaciones e idiomas. La versión en español ha mostrado tener una buena consistencia interna y validez en las poblaciones hispano hablantes (Rubio-Stipec, Bird, Canino & Gould, 1990).

### *SOCIABILIDAD*

Se utilizaron las escalas de sociabilidad y timidez del Inventario de emocionalidad, nivel de actividad y sociabilidad (Emotionality, Activity Level, and Sociability Inventory-EAS; Buss & Plomin, 1984). Las escalas constan de 10 items diseñados para medir aspectos como la orientación del niño hacia los otros, la habilidad para relacionarse con extraños y la preferencia por el contacto social más que por las actividades individuales. Las dos escalas fueron calificadas por los padres de familia utilizando una escala Likert de 5 puntos, en la que 1 corresponde a "Definitivamente no es como mi niño(a)" y 5 a "Definitivamente es como mi niño(a)". Los puntajes obtenidos en las dos escalas fueron promediados para obtener un puntaje total de sociabilidad. Una consistencia interna de ,83 ha sido reportada para las tres escalas del instrumento (Buss & Plomin, 1984).

### *CALIDAD DE LA RELACIÓN PROFESOR-ESTUDIANTE*

La calidad de la relación profesor-estudiante se evaluó utilizando la Escala de la relación estudiante profesor (Student Teacher Relationship Scale- STRS; Pianta, 2001). Este es un instrumento de autoreporte diseñado para evaluar la percepción que el profesor tiene sobre su relación con cada estudiante en particular. El instrumento consta de 28 ítems que los profesores califican utilizando una escala de 1 a 5, donde 1 es "Definitivamente no se aplica" y 5 "Definitivamente se aplica". Además de calcular un puntaje global sobre la calidad de la relación, se obtuvieron puntajes para las subescalas de conflicto, cercanía y dependencia, siguiendo los procedimientos sugeridos por el autor. Este instrumento ha sido ampliamente utilizado en Estados Unidos en estudios sobre relaciones profesor-estudiante y ha mostrado tener una adecuada consistencia interna y validez en la predicción de niveles presentes y futuros de desempeño académico, problemas de conducta y competencia escolar (Hamre & Pianta, 2001; Pianta, Steinberg & Rollins, 1995; Pianta & Stuhlman, 2004).

## Procedimiento

Los objetivos del estudio se presentaron inicialmente a los directores de los colegios y luego a las profesoras de primero elemental. Con la ayuda de las profesoras que aceptaron participar, se envió una carta a todos los padres de familia de los niños explicándoles los objetivos y procedimientos del proyecto. En la muestra sólo se incluyeron los padres que aceptaron participar y devolvieron los formatos de consentimiento firmados.

Los cuestionarios se enviaron a los padres de familia con la instrucción de contestarlos en su totalidad y devolverlos al colegio utilizando el sobre que se les proporcionó. Las profesoras recibieron indicaciones para responder los cuestionarios de cada niño una vez los padres hubieran devuelto el sobre con sus cuestionarios respondidos.

Para asegurar la confidencialidad, todos los cuestionarios fueron marcados con un código y los datos se procesaron sin ningún tipo de identificación personal. Tanto las profesoras como los padres de familia recibieron una compensación económica por el tiempo que dedicaron a contestar los cuestionarios.

## RESULTADOS

### Calidad de la relación

En la tabla 1 aparecen los resultados de los análisis descriptivos de los puntajes arrojados por la escala relación estudiante-profesor, que mide la percepción de las profesoras sobre la calidad de la relación con cada uno de sus estudiantes. La media de los puntajes obtenidos por las profesoras al calificar la calidad global de su relación con sus estudiantes muestra que, en promedio, tienen relaciones positivas y efectivas con sus estudiantes ( $M = 108,6$ ; rango de la escala = 28 a 140). De manera más específica, esa calidad global responde a que las profesoras reportan que las relaciones con sus estudiantes son relativamente cercanas ( $M = 40,05$ ; rango de la escala = 11 a 55), bajas en conflicto ( $M = 21,81$ ; rango de la escala = 12 a 60), y bajas en dependencia ( $M = 11,37$ ; rango de la escala = 5 a 25).

Las medias de las subescalas de cercanía, conflicto, dependencia y calidad total de la relación son muy similares a las reportadas por Pianta (2001) para la muestra normativa de 1.535 estudiantes estadounidenses (cercanía = 43,56, conflicto = 22,87, dependencia = 10,99, calidad total = 111,72). Los análisis de varianza no mostraron diferencias estadísticamente significativas entre géneros en los puntajes de cercanía, conflicto, dependencia y calidad total de la relación.

Los análisis de correlación entre los puntajes de cercanía, conflicto, dependencia y calidad total de la relación aparecen en la tabla 2. Excepto la correlación entre las subescalas de cercanía y dependencia, todas las demás fueron estadísticamente significativas e indican asociaciones moderadas a fuertes entre los puntajes de las subescalas y el puntaje total de calidad. La dirección y magnitud de las correlaciones es consistente con los resultados reportados por Pianta (2001) para la muestra normativa.

TABLA 1. ANÁLISIS DESCRIPTIVOS DE LAS VARIABLES DEL ESTUDIO

VARIABLES	M	DE	RANGO
<u>CALIDAD DE LA RELACIÓN</u>			
Cercanía	40,05	5,33	22-51
Conflicto	21,81	6,09	13-36
Dependencia	11,37	3,61	5-25
Calidad total	108,86	10,82	83-133
<u>COMPETENCIA</u>			
Académica	44,75	7,85	27-55
Social	37,70	12,51	23-65
Actividades	48,67	12,51	26-67
Total	41,75	10,89	25-70
<u>PROBLEMAS DE CONDUCTA</u>			
Externalizantes	54,48	10,22	12-77
Internalizantes	56,94	9,86	34-86
Total	56,05	9,59	34-74
<u>SOCIABILIDAD</u>	3,76	,56	1,9-4,9

TABLA 2. CORRELACIONES ENTRE LAS ESCALAS DE LA CALIDAD DE LA RELACIÓN

RELACIÓN	CONFLICTO	DEPENDENCIA	CALIDAD TOTAL
Cercanía	-,25*	,14	,59**
Conflicto		,63**	-,89**
Dependencia			-,62**

\*  $p < ,05$ \*\*  $p < ,01$ 

### Competencia, problemas de conducta y sociabilidad reportados por padres

Los resultados descriptivos de los puntajes de competencia y problemas de conducta reportados por los padres a través de la Lista de conductas infantiles aparecen en la tabla 1. En general, los puntajes totales de competencia que corresponden a la suma de los puntajes obtenidos en las escalas de competencia académica, social y actividades, indican que 46,1% de los niños se encuentran en el rango normal (puntajes T mayores a 40), 9,2% en el rango límite (puntajes T entre 40 y 37), y 44,7% en el rango clínico (puntajes T menores de 37). Por otra parte, los puntajes totales de problemas de conducta que corresponden a la suma de los puntajes obtenidos en las escalas de problemas internalizantes, problemas externalizantes y otros problemas de conducta, mostraron que 61,2% de los niños se encuentran en el rango normal (puntajes T menores de 59), 21,2% en el rango límite (puntajes T entre 60 y 63) y 17,6% en el rango clínico (puntajes T mayores de 63). Sin embargo, esta información debe ser interpretada con cautela ya que la población que se está utilizando como parámetro de comparación es de niños estadounidenses y no tenemos normas disponibles para el caso colombiano.

Sin embargo, los puntajes promedio nos muestran que de acuerdo con el reporte de los padres los niños de esta muestra presentan en promedio niveles

relativamente bajos de competencia ( $M = 41,7$ ; rango de la escala = 10 a 80) y de problemas de conducta ( $M = 56,05$ ; rango de la escala = 24 a 100). Los análisis de varianza no mostraron diferencias estadísticamente significativas entre géneros en los puntajes de ninguna de las escalas de competencia y problemas de conducta.

Los resultados descriptivos del puntaje total de sociabilidad reportado por los padres aparecen en la tabla 1. En términos generales, los puntajes promedio muestran que los padres reportaron niveles moderados de sociabilidad ( $M = 3,76$ ). Los análisis de varianza no mostraron diferencias significativas entre niños y niñas en los puntajes de sociabilidad. Finalmente, la tabla 3 presenta los resultados de los análisis de correlación entre los puntajes de competencia (académica, social, actividades y total), problemas de conducta (externalizantes, internalizantes y total), y sociabilidad. Como se puede observar, los problemas de conducta externalizantes e internalizantes están significativamente y positivamente relacionados entre sí y con el total de problemas de conducta. Eso quiere decir que existe una tendencia en los niños de la muestra a presentar problemas externalizantes e internalizantes. Por otro lado, los análisis de correlación muestran que sólo los problemas de conducta de tipo internalizante están significativamente relacionados con las escalas de competencia (social, académica y actividades); es decir, los niños que presentan problemas internalizantes tienen niveles más bajos de competencia. Por último, se encontró que la sociabilidad está negativa y significativamente relacionada sólo con una de las escalas de competencia (actividades).

TABLA 3. CORRELACIONES ENTRE PROBLEMAS DE CONDUCTA, COMPETENCIA Y SOCIABILIDAD

	1	2	3	4	5	6	7
<u>PROBLEMAS DE CONDUCTA</u>							
1. Externalizantes	1						
2. Internalizantes	,54**	1					
3. Total	,74**	,85**	1				
<u>COMPETENCIA</u>							
4. Académica	-,15	-,23*	-,36**	1			
5. Social	-,02	-,26*	-,24*	,12	1		
6. Actividades	,03	-,22**	-,19	-,04	,38**	1	
7. Total	,04	-,12	-,06	,23*	,78**	,80**	1
8. Sociabilidad	-,01	-,16	-,07	-,01	,02	,25*	,17

\*  $p < ,05$

\*\*  $p < ,01$

### Relación problemas de conducta, competencia, sociabilidad y calidad de la relación

La tabla 4 muestra los resultados de los análisis de correlación entre las variables del estudio. La única correlación significativa entre los problemas de conducta reportados por los padres y la calidad de la relación reportada por los maestros se observó entre los problemas externalizantes y la subescala de conflicto. Por otra parte, se encontró que la competencia académica

de los niños está negativa y significativamente asociada con el conflicto y la dependencia en la relación profesor-estudiante y positiva y significativamente relacionada con la calidad total de la relación. Ninguna otra correlación entre los puntajes de problemas de conducta, competencia, sociabilidad y calidad de la relación fue significativa.

TABLA 4. CORRELACIÓN ENTRE PROBLEMAS DE CONDUCTA, SOCIABILIDAD Y CALIDAD DE LA RELACIÓN

	CERCANÍA	CONFLICTO	DEPENDENCIA	CALIDAD TOTAL
<u>PROBLEMAS DE CONDUCTA</u>				
Externalizantes	-,11	,25(*)	-,003	-,19
Internalizantes	-,03	,08	-,12	-,02
Total	,02	,11	-,08	-,03
<u>COMPETENCIA</u>				
Académica	,04	-,24(*)	-,27(*)	,23(*)
Social	,05	-,18	-,16	,18
Actividades	-,14	,04	-,02	-,08
Total	-,10	-,08	-,11	,03
<u>SOCIABILIDAD</u>	,19	-,12	-,01	,17

\*  $p < ,05$

Finalmente, mediante un modelo de regresión se examinó el impacto de los problemas de conducta (externalizantes e internalizantes), la competencia (social, académica y actividades) y la sociabilidad sobre la calidad de la relación profesor-estudiante. Como puede observarse en los resultados de la regresión que aparecen en la tabla 5, los problemas de conducta de tipo externalizante y una de las escalas de competencia (actividades) tienen un impacto significativo y negativo en la calidad de la relación profesor-estudiante, mientras que la competencia social y la sociabilidad tienen un impacto significativo y positivo sobre la calidad de la relación. Los coeficientes estandarizados de regresión muestran que la magnitud del impacto de estas variables sobre la calidad de la relación es muy similar; sin embargo, los problemas de conducta externalizantes son los que tienen el mayor impacto. Los resultados de la regresión muestran también que los problemas de conducta de tipo internalizante y la competencia académica tienen un impacto positivo aunque no estadísticamente significativo sobre la calidad de la relación. Sin embargo, el nivel de significación de estas variables está levemente por encima del ,05 definido como criterio para los análisis y por esta razón es importante tenerlas en cuenta.

TABLA 5. PREDICCIÓN DE LA CALIDAD DE LA RELACIÓN  
A PARTIR DE LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS NIÑOS

	B	E.E.	$\beta$	Sig.
CALIDAD DE LA RELACIÓN				
Constante	78,15	14,84		,000
Problemas externalizantes	-,33	,12	-,32	,012
Problemas internalizantes	,26	,15	,24	,072
Competencia Académica	,27	,15	,20	,066
Competencia Social	,31	,13	,28	,017
Actividades	-,23	,10	-,26	,022
Sociabilidad	5,66	2,05	,29	,007

$R^2 = ,24$

$F = 3,94, p < ,05$

$N = 79$

## DISCUSIÓN

### Calidad de la relación profesor-estudiante

El primer objetivo del presente estudio era explorar cómo los profesores de primero de primaria perciben y califican su relación con algunos de sus estudiantes y establecer si la calidad de esas relaciones está determinada por una combinación entre diferentes niveles de cercanía, conflicto y dependencia tal como lo indica la literatura estadounidense sobre esta materia (Pianta, 1999). Por ejemplo, Pianta y Steinberg (1992) y Pianta (1994) identificaron estas tres dimensiones como las que caracterizan principalmente la relación entre profesores de primer grado y sus estudiantes de acuerdo con la percepción que ellos reportan de dicha relación. Estas mismas características han sido encontradas por otros autores en estudios con muestras de diferentes grupos étnicos y estratos socioeconómicos (Taylos & Machida, 1996, citados por Pianta, 1999).

De manera consistente con nuestra primera hipótesis, los resultados de este estudio sugieren que en nuestro contexto también existen diferentes patrones en las relaciones afectivas entre profesores y estudiantes, y que la calidad global de esas relaciones está determinada por diferentes niveles de cercanía, conflicto y dependencia. Los puntajes obtenidos para la calidad global de la relación mostraron que de acuerdo con la percepción de las profesoras que participaron en este estudio, las relaciones con sus estudiantes son en promedio positivas y efectivas; es decir, caracterizadas por niveles relativamente altos de cercanía y bajas en conflicto y dependencia. Esto significa que, en promedio, las profesoras de primero de primaria sienten que tienen relaciones afectuosas y cálidas con sus estudiantes que hacen que para los niños sea fácil compartir con ellas información personal y sentimientos, buscar consuelo y sentirse apoyados.

Sin embargo, los rangos dentro de los cuales variaron los puntajes de cercanía, conflicto y dependencia muestran que a pesar de que en promedio la calidad de la relación profesor-estudiante sea positiva, también hay profesoras

que perciben que la relación que tienen con algunos de sus estudiantes es conflictiva; es decir, algunas profesoras perciben a ciertos estudiantes como impredecibles y difíciles de manejar y ellas mismas no se sienten cómodas y efectivas en el manejo de esos estudiantes. Adicionalmente, la percepción de niveles altos de dependencia presente en el reporte de las profesoras indica que en ciertos casos perciben a algunos de sus estudiantes como excesivamente dependientes de ellas, con fuertes reacciones emocionales ante la separación y con solicitudes frecuentes e innecesarias de atención. La existencia de variabilidad en la calidad de las relaciones profesor estudiante (no todas las relaciones fueron calificadas por las profesoras como positivas) es consistente con los patrones reportados por diferentes autores en la literatura estadounidense (Pianta & Stuhlman, 2004; Hamre & Pianta, 2001; Howes & Ritchie, 1999; Birch & Ladd, 1997; Pianta, Steinberg & Rollins, 1995; Howes & Hamilton, 1992) y aporta evidencia adicional que confirma la existencia de diferentes patrones en la calidad de las relaciones afectivas entre profesores y estudiantes en nuestro contexto.

Por otra parte, los resultados de las correlaciones entre las dimensiones de la calidad de la relación profesor-estudiante apoyan nuestra primera hipótesis, ya que encontramos una relación negativa y significativa entre la calidad global de la relación y las dimensiones de cercanía y dependencia, y entre los niveles de cercanía y conflicto en la relación. Es decir, la percepción global de la relación profesor-estudiante como positiva está asociada a niveles bajos de conflicto y dependencia, y la percepción de niveles altos de cercanía está igualmente asociada a niveles bajos de conflicto.

Por último, nuestros análisis no mostraron diferencias estadísticamente significativas entre géneros en los puntajes de cercanía, conflicto y dependencia ni en la calidad total de la relación profesor-estudiante. Es decir, a diferencia de lo reportado por algunos autores (Pianta, 2001; Birch & Ladd, 1997), nuestros resultados sugieren que en nuestro contexto los profesores perciben que la relación que tienen con los niños y las niñas es muy similar tanto en la calidad global como en los niveles de cercanía, conflicto y dependencia. Estos resultados pueden estar relacionados con el hecho de que en nuestra muestra tampoco se encontraron diferencias significativas entre géneros en problemas de conducta, competencia y sociabilidad.

En resumen, estos resultados muestran que también en nuestro contexto y por lo menos durante el primer año de colegio, los profesores establecen relaciones afectivas con los niños que varían en calidad de acuerdo con la combinación de diferentes niveles de cercanía, conflicto y dependencia. Este hallazgo reviste gran importancia si se tiene en cuenta que la literatura ha mostrado que las relaciones afectivas profesor-estudiante no sólo tienen un impacto sobre el desarrollo y la competencia futura de los niños (Pianta & Stuhlman, 2004; Hamre & Pianta, 2001; Birch & Ladd, 1998), sino que además pueden servir como un recurso compensatorio para los niños que tienen relaciones afectivas de baja calidad con sus padres o que enfrentan circunstancias de vida difíciles (Howes & Ritchie, 1999; Lynch & Cicchetti, 1992). Por esta razón, los resultados de este estudio sugieren que el mejoramiento de la relación afectiva profesor-estudiante puede ser un objetivo importante de programas

de prevención e intervención dirigidos a mejorar el ajuste y la competencia futura de los niños.

### Características de los niños y calidad de la relación profesor-estudiante

El segundo objetivo de nuestro estudio era explorar si las características de los niños están asociadas y contribuyen a la calidad de la relación profesor-estudiante. Mediante reporte de los padres, evaluamos algunas características de los niños que, de acuerdo con la literatura, podrían estar relacionadas con la calidad de la relación que ellos establecen con sus profesores. Estas características fueron: problemas de conducta, niveles de competencia y sociabilidad.

De acuerdo con nuestra segunda hipótesis, esperábamos encontrar una relación entre las características de los niños reportadas por los padres y la calidad de la relación profesor-estudiante. Específicamente, esperábamos que los niños con mayores problemas de conducta tuvieran relaciones afectivas con sus profesores de menor calidad y caracterizadas por el conflicto y la dependencia mientras que los niños con mayores niveles de competencia y sociabilidad tuvieran relaciones cercanas con sus profesores.

Esta hipótesis sólo fue parcialmente confirmada por los resultados de las correlaciones entre las dimensiones de la relación profesor-estudiante y las características de los niños reportadas por los padres. De acuerdo con nuestros resultados, únicamente los problemas de conducta de tipo externalizante están asociados con niveles altos de conflicto. Es decir, los profesores perciben que tienen relaciones más conflictivas con los niños que, de acuerdo con el reporte de los padres, tienden a romper las reglas y comportarse de manera agresiva (problemas de conducta de tipo externalizante). Por otra parte, los resultados mostraron que únicamente la competencia académica de los niños está asociada de manera negativa con el conflicto y la dependencia y de manera positiva con la calidad global de la relación profesor-estudiante. Es decir, los profesores perciben menores niveles de conflicto y dependencia y una mayor calidad en la relación con los niños que, de acuerdo con el reporte de los padres, tienen menor rendimiento académico.

El análisis de regresión aportó evidencia adicional que apoya la segunda hipótesis al permitirnos evaluar el impacto de las características de los niños sobre la calidad global de la relación profesor-estudiante. Los resultados de esa regresión confirmaron la importancia de los problemas de conducta externalizantes por el impacto negativo que tienen sobre la calidad de la relación de los niños con los profesores y mostraron que de todas las variables incluidas en el modelo es la que tiene mayor peso. Este resultado es consistente con otros estudios que han señalado que los problemas de conducta externalizantes o antisociales de los niños son un predictor importante de los niveles de conflicto en la relación profesor-estudiante (Pianta & Stuhlman, 2004; Howes & Ritchie, 1999; Birch & Ladd, 1998). Los resultados de la regresión confirmaron también que la competencia académica tiene un impacto positivo sobre la calidad de la relación. Si bien este

resultado no fue estadísticamente significativo al nivel establecido como criterio en este estudio, es importante tenerlo en cuenta ya que es consistente con los resultados de otros estudios que indican que los profesores perciben mayores niveles de conflicto en su relación con los niños que tienen un bajo desempeño académico, mientras que perciben mayor cercanía con los estudiantes que mejor se desempeñan en el colegio (Pianta & Stuhlman, 2004).

Nuestros resultados también confirmaron que otras dos características de los niños tienen un impacto positivo y significativo sobre la calidad de la relación con los profesores: la competencia social y la sociabilidad. Los resultados del modelo de regresión muestran que estas dos variables tienen un impacto positivo; es decir, los profesores perciben relaciones más positivas y efectivas con los niños que tienen relaciones frecuentes y de buena calidad por fuera del contexto escolar (con amigos, padres y hermanos) y que son sociables. Este resultado puede ser entendido en el contexto de la literatura de apego que muestra que niños con historias de apego seguro, a diferencia de aquellos con historias de apego ambivalente o evitativo, tienen mayores niveles de competencia social en la escuela, forman relaciones de amistad más rápidamente y son capaces de mantener interacciones recíprocas con los pares (Schulman, Elicker & Sroufe, 1994; Weinfield & cols, 1999). Además, este hallazgo es consistente con los resultados del estudio de Pianta y Stuhlman (2004), quienes también encontraron una relación inversa entre los niveles de competencia social de los niños y el conflicto en la relación profesor-estudiante.

Los resultados de nuestros análisis señalaron también que la variable actividades tiene un impacto negativo y significativo sobre la calidad de la relación; es decir, los niños que se involucran en más actividades recreativas extracurriculares tienen relaciones de menor calidad con sus profesores. Esta variable no ha sido considerada en ninguno de los estudios revisados sobre la calidad en la relación profesor-estudiante. Una posible explicación para este resultado es que las profesoras perciban menores niveles de compromiso con las actividades académicas en los niños que dedican una gran parte de su tiempo fuera del colegio a actividades extracurriculares y que esto tenga un impacto negativo sobre la calidad de la relación. Otra posibilidad es que los profesores anticipen que niños que se involucran en más actividades extracurriculares tendrán menores niveles de desempeño académico que a su vez están relacionados con dificultades en la calidad de la relación. La exploración de por qué las profesoras reportan relaciones de menor calidad con los niños que se involucran en actividades extracurriculares es un aspecto que debe ser investigado en estudios posteriores.

Por último, creemos importante mencionar que si el resultado para los problemas de conducta internalizantes no fue significativo al nivel establecido para este estudio, sí sugieren una tendencia de este tipo de problemas de conducta a impactar de manera positiva en la calidad de la relación profesor-estudiante. Este resultado sugiere que los profesores perciben una mejor calidad en su relación con los niños con niveles altos de ansiedad, depresión, aislamiento y quejas somáticas (problemas de conducta internalizantes). Este

resultado es consistente con el estudio de Howes y Ritchie (1999), quienes señalaron que los niños con problemas de conducta de tipo internalizante presentan mayores niveles de armonía en la relación con sus profesores. Consideramos importante encontrar que las profesoras pueden establecer relaciones que son percibidas por ellas como positivas y efectivas con los niños que tienen problemas de conducta internalizantes, ya que mediante la cercanía y la comunicación podrían promover el desempeño y la adaptación de estos niños. Sin embargo, este resultado puede sugerir también que las profesoras no consideran problemáticas ciertas características de los niños (retraimiento, depresión, ansiedad, y quejas somáticas) que si bien no afectan la dinámica y organización del salón de clase sí constituyen una desventaja para estos niños en términos de su adaptación y habilidades presentes y futuras. Una mayor exploración de la percepción de los profesores sobre los problemas de conducta internalizantes de los niños es un punto que necesita ser investigado con mayor detalle en investigaciones futuras.

En resumen, los resultados de este estudio muestran que algunas características de los niños tienen un impacto positivo sobre la calidad de la relación profesor-estudiante, mientras que otras tienen un impacto negativo. En general, encontramos evidencia que sugiere que la competencia social, la sociabilidad, la competencia académica y los problemas de conducta de tipo internalizante están asociados con mejores niveles en la calidad de la relación profesor estudiante en el primer año de educación escolar. Por el contrario, los problemas de conducta de tipo externalizante y la participación de los niños en actividades recreativas extracurriculares están asociadas con relaciones profesor-estudiante menos positivas y efectivas.

El presente estudio aporta elementos tanto teóricos como metodológicos que contribuyen a entender mejor el área de las relaciones afectivas dentro del contexto escolar y en particular, las características y factores que determinan la relación profesor-estudiante durante los primeros años de la educación primaria. En primer lugar, la identificación de las dimensiones que caracterizan la calidad de la relación con los niños nos permite iniciar el proceso de identificación de posibles perfiles que distinguen esta relación en nuestro contexto sociocultural colombiano. De acuerdo con la literatura, relaciones caracterizadas por niveles altos de conflicto tendrán un impacto significativo en el ajuste y en el desempeño de los niños en la escuela; es por esto que dicho tipo de relaciones deberán recibir mayor atención en términos de programas de intervención. En segundo lugar, los resultados concernientes a la asociación entre características de los niños y calidad de la relación con el maestro llaman la atención sobre el carácter multidimensional de la relación profesor-estudiante; es decir, resaltan la importancia de considerar diferentes variables (individuales de los niños y los maestros, del contexto familiar y del contexto escolar) al momento de evaluar dicha relación y más aún de ver sus posibles implicaciones en el funcionamiento de los niños.

Finalmente, como se mencionó en la revisión inicial, la realización de este estudio y los hallazgos encontrados permiten abrir un área de investigación que no se ha desarrollado en nuestro país y que se centra en las relaciones afectivas en el contexto escolar. La concepción del maestro como

una potencial figura de cuidado y de protección de los niños que ejerce una influencia tan determinante en su ajuste y desempeño, nos lleva a reconsiderar su rol dentro del colegio, su formación y capacitación antes de iniciar dicha labor y numerosos factores que pueden ejercer una influencia en su desempeño diario con los niños. De esta reflexión surgen diferentes preguntas específicas de investigación que pueden enriquecer esta área de estudio. Algunas de estas son: ¿cuál es la contribución de otros factores como las características del profesor y su estilo de enseñanza a la calidad de la relación que este establece con los niños? ¿Cómo cambia la calidad de la relación a lo largo del año escolar y en los años siguientes? ¿Cuál es el impacto de la relación afectiva sobre la competencia de los niños en los años siguientes de educación escolar?

Se puede ver entonces que se impone una necesidad de líneas de investigación permanentes con los maestros, en las cuales se incluyan preguntas de investigación en donde se analicen los factores que determinan su desempeño con los niños, se examinen sus percepciones, creencias y la concepción de su propio rol, se evalúen las características de su relación con los niños y se estudien diferentes variables que puedan incidir en la motivación, interés y funcionamiento de los niños en su etapa escolar. El desarrollo de investigaciones alrededor de estos problemas nos permitirá comprender mejor el área de las relaciones afectivas en el contexto escolar y con esto contar con mejores y certeros elementos para el diseño de programas de prevención e intervención en el contexto escolar, particularmente durante los años preescolares e iniciales de la educación primaria. La prontitud en la implementación de dichos programas garantizará un mejor panorama para los niños durante los años básicos de educación y una mayor efectividad en la labor preventiva de problemas de comportamiento y de ajuste en el ámbito escolar.

## REFERENCIAS

- ACHENBACH, T. M. (2001). *Child Behavior Checklist/6-18- Spanish Version*. Burlington, VT: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- AINSWORTH, M. D. S. (1991). Attachment and other affectional bonds across the life cycle. En C. M. Parkes, J. Stevenson-Hinde, & P. Marris (Eds.), *Attachment across the life cycle* (pp. 33-51). Nueva York: Routledge.
- BIRCH, S. H., & LADD, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology, 35*, 61-79.
- BIRCH, S. H., & LADD, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology, 34*, 934-946
- BOWLBY, J. (1969). *Attachment and loss*. Nueva York: Basic Books.
- BRYANT, B. K., & DE MORRIS, K. A. (1992). Beyond parent-child relationships: Potential links between family environments and peer relations. En R. Parke & G. Ladd (Eds.), *Family-peer relationships: Modes of linkage* (pp. 159-189). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- BRONFENBRENNER, U. (1996). Ecological Psychology. En M. Thomas (Eds.), *Comparing theories of child development*. Pacific Grove, CA.: Brooks/Cole Publishing Company.

- BUSS, A. H., & PLOMIN, R. (1984). *Temperament: Early developing personality traits*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum and Associates.
- CARRILLO, S., MALDONADO, C., SALDARRIAGA, L., VEGA, L., & DÍAZ, S. (2004). Patrones de apego en familias de tres generaciones: Abuela, madre adolescente, hijo. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36, 409-430.
- CASSIDY, J. (1999) The Nature of the Child's Ties. En J. Cassidy, & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment: Theory, research, and Clinical Applications*. Nueva York: Guilford.
- DENHAM, S. & BURTON, R. (1996). A socio-emotional intervention for at-risk- four-year-olds. *Journal of School Psychology*, 34, 225-246.
- DODGE, K., PETTIT, G. & BATES, J. (1994). Effects of maltreatment on the development of peer relations. *Development and Psychopathology*, 6, 43-57.
- ELICKER, J., ENGLUND, M., & SROUFE, L. A. (1992). Predicting peer competence and peer relationships in childhood from early parent-child relationships. En R. D. Parke & G. W. Ladd (Eds.), *Family-peer relationships: Modes of linkage* (pp. 77-106). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- HAMRE, B. K., & PIANTA, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes thorough eighth grade. *Child Development*, 72, 625-638.
- HOWES, C. (1999). Attachment relationships in the context of multiple caregivers. En J. Cassidy & Ph. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment. Theory, research and clinical implications*. Nueva York: The Guilford Press.
- HOWES, C., & HAMILTON, C. C. (1992). Children's relationships with child care teachers: Stability and concordance with parental attachments. *Child Development*, 63, 867-878.
- HOWES, C., & MATHESON, C. C. (1992). Sequences in the development of competent play with peers: Social and social pretend play. *Developmental Psychology*, 28, 961-974.
- HOWES, C., MATHESON, C. C., & HAMILTON, C. E. (1994). Maternal, teacher, and child-care history correlates of children's relationships with peers. *Child Development*, 65, 264-273.
- HOWES, C., PHILLIPS, D., & WHITEBOOK, M. (1992). Thresholds of quality in child care centers and children's social and emotional development. *Child Development*, 63, 449-460.
- HOWES, C., & RITCHIE, SH. (1999). Attachment organizations in children with difficult life circumstances. *Development and Psychopathology*, 11, 251-268.
- HOWES, C., PHILLIPSEN, L. C. & PEISNER-FEINBERG, E. (2000). The consistency of perceived teacher-child relationships between preschool and kindergarten. *Journal of School Psychology*, 38, 113- 132.
- HOWES, C., & SMITH, E. (1995). Relations among child care quality, teacher behavior, children's play activities, emotional security, and cognitive activity in child care. *Early Childhood Research Quarterly*, 10, 381-404.
- LYNCH, M., & CICCETTI, D. (1992). Maltreated children's reports of relatedness to their teachers. En R. Pianta (Ed.), *New Directions in Child Development: Vol. 57. Beyond the parent: The role of other adults in children's lives*. San Francisco: Jossey-Bass.
- MALDONADO, C. & CARRILLO, S. (2002). El vínculo de apego entre hermanos: un estudio exploratorio con niños colombianos de estrato bajo. *Suma Psicológica*, 9, 107-132.

- PIANTA, R. C. (1992). *New Directions in Child Development: Vol. 57. Beyond the parent: The role of other adults in children's lives*. San Francisco: Jossey-Bass.
- PIANTA, R. C. (1994). Patterns of relationships between children and kindergarten teachers. *Journal of School Psychology, 32*, 15-31.
- PIANTA, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington DC: American Psychological Association.
- PIANTA, R. C. (2001). *Student-Teacher Relationship Scale*. Lutz, FL: Psychological Assessment Resources, Inc.
- PIANTA, R. C. & HARBES, K. (1996). Observing mother and child behavior in a problem-solving situation at school entry: Relations with academia achievement. *Journal of School Psychology, 34*, 307-322.
- PIANTA, R. C., NIMETZ, S. L. & BENNETT, E. (1997). Mother-child relationships, teacher-child relationships, and school outcomes in preschool and kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly, 12*, 263-80.
- PIANTA, R. C., STEINBERG, M. S. & ROLLINS, K. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology, 7*, 297-312.
- PIANTA, R. & STUHLMAN, M. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review, 33*, 444-458.
- POSADA, G., JACOBS, A., RICHMOND, M., CARBONELL, O., ALZATE, G., BUSTAMANTE, M., & QUINCENO, J., (2002). Maternal caregiving and infant security in two cultures. *Developmental Psychology, 38*, 67-78.
- RUBIO-STIPEC, M., BIRD, H., CANINO, G., & GOULD, M. (1990). The internal consistency and concurrent validity of a Spanish translation of the Child Behavior Checklist. *Journal of Abnormal Psychology, 18*, 393-406.
- TOTH, S. L., & CICCETTI, D. (1996). The impact of relatedness with mother on school functioning in maltreated youngsters. *Journal of School Psychology, 3*, 247-266
- WEINFELD, N., SROUFE, A., EGELAND, B. & CARLSON, E. (1999). The nature of individual differences in infant-caregiver attachment. En J. Cassidy, & Ph. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment*. Nueva York: The Guilford Press.