

Franco, Maria Glória

WHAT TEACHERS WANT TO MEAN WITH STUDENT'S "AFFECTIVE BEHAVIOUR"

International Journal of Developmental and Educational Psychology, vol. 4, núm. 1, 2009, pp. 417-426

Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia y Mayores
Badajoz, España

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832323048>



*International Journal of Developmental and
Educational Psychology,*

ISSN (Versão impressa): 0214-9877

fvicente@unex.es

Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y
Educativa de la Infancia, Adolescencia y Mayores
España



WHAT TEACHERS WANT TO MEAN WITH STUDENT'S "AFFECTIVE BEHAVIOUR"

Maria Glória Franco

Universidade da Madeira

RESUMO

O comportamento afectivo da sala de aula é a variável menos estudada na interacção da sala de aula. Assim, o nosso estudo partiu da pergunta "A que é que os professores se referem quando falam do comportamento "afectivo" ou "não cognitivo" dos seus alunos". Sabe-se que a percepção dos professores acerca dos seus alunos afecta o desempenho destes (Brophy, 1979; Brophy & Good, 1986).

A nossa amostra foi de 25 professores do 1º Ciclo do ensino básico, Funchal/ Portugal, com idades compreendidas entre os 24 e 53 anos (média 28 anos), com 1 a 27 anos de serviço (média 13 anos). Cada professor descreveu 5 experiências que tivessem realmente ocorrido e que achassem que se relacionavam com uma vivência afectiva com os seus alunos.

Analisaram-se 60 casos para identificar os principais aspectos que os professores valorizam e associam às vivências afectivas no espaço sala de aula. Por último reflectiu-se sobre com estes aspectos aparecem associados através da análise factorial de correspondências múltiplas.

Palavras chave: Comportamento afectiva na sala de aula; percepção dos professores; interacção professor/ aluno; 1º ciclo do ensino básico

ABSTRACT:

The affective behaviour in the classroom is the less studied variable of classroom interaction, especially teacher's perspective about it. So, our study started with the question: What teacher's mean when they talk about "affective behaviour" or "non-cognitive" behaviour of their student's? We know that teacher's perceptions about their student's affects student's performance (Brophy, 1979; Brophy & Good, 1986).

Our sample were 25 female teachers of elementary school, Funchal/ Portugal, with ages between 24 and 53 years old (mean 38 years) and with 1 to 27 professional experience (mean 13 years). Each teacher reported five different experiences that really took part of their professional experience, which they related with an important affective behaviour.

In the end we analysed 60 histories to identify what teacher's associate to affective life experiences. We use correspondent multifactorial analyses to establish different profiles.

Key words: Classroom affective behaviour; teacher's perceptions; student-teacher interaction; elementary school



WHAT TEACHERS WANT TO MEAN WITH STUDENT'S "AFFECTIVE BEHAVIOUR"

INTRODUÇÃO

Têm sido poucos os estudos sobre a vida afectiva na sala. A importância das emoções no contexto relacional, e a forma como esta interferem na aprendizagem dos alunos, tem sido preterido em relação à compreensão dos processos cognitivos. No entanto, os estudos mais importantes nesta área foram os desenvolvidos por Brophy (1979) e Brophy & Good (1986), a percepção que os professores têm dos alunos influenciam o seu desempenho.

Os estudos de Hofer (1978) vêm também mostrar que os professores são mais atentos aqueles alunos cujas características (afectivas e cognitivas) consideram relevantes para os seus fins instrucionais.

Uma outra forma de olhar a afectividade na sala de aula, foi a introduzida pelos estudos de Gilly (1974/1975) que se centraram nas qualidades pessoais dos professores e sua influência na qualidade da relação. Os seus estudos mostraram que as características pessoais dos professores são muito importantes para as crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico. Ele mostrou que para estas crianças é mais importante se a professora é simpática, carinhosa, amiga, se se zanga muito, do que se ensina bem ou mal. Ou seja, as qualidades relacionais da professora são preferidas e mais importantes para estas crianças do que as competências de ensino.

Eccles & Roeser (1998) chamam à atenção para que as crenças dos professores, experiências e expectativas dependem do seu modelo de interacção professor-aluno. Estas crenças, experiências e expectativas estão muito interligadas com o comportamento de ambos: professores e alunos. Mudam com a experiência com crianças específicas que estimulam mudanças nos professores e depois destes para com os seus alunos.

A relação das crianças com o seu, sua professora no ensino elementar está associada com uma série de variáveis da criança, incluindo o seu sucesso nas relações com os pares e com os futuros professores (Birsh & Ladd, 1998).

Estudos mais recentes defendem a importância da integração das emoções, percepção no contexto das interacções instrucionais, apontando para a importância do contexto relacional para a criança (Nelson-Le Gall & Resnick, 1998 Newman, 2000).

Pianta et al., no estudo que faz das emoções e de como os professores as vivem, mostra também que a forma como os professores lidam com as emoções negativas tem um papel importante no relacionamento com qualidade com os alunos (Hamre & Pianta, 2001).

Este autor e colaboradores, demonstraram que a disciplina, a instrução e o suporte emocional dos professores organizam a interacção professor-aluno e predizem o comportamento social e emocional dos alunos na sala de aula (Pianta et al., 2002).

Dada a importância que a percepção dos professores sobre as emoções tem na forma de relacionamento com os alunos, e, por consequência, no desempenho cognitivo e afectivo destes, e dada a escassez de estudos nesta área, achou-se que uma primeira questão que se devia explorar era identificar ao que os professores se referem quando lhe pedimos para falar dos aspectos afectivos da sala de aula. Achou-se também que se deveria compreender como os professores lidam com esses aspectos tendo em conta o contexto em que ocorrem e tendo em conta o sexo dos alunos envolvidos, assim como, como se organizam para resolver situações afectivas que ocorram no seu relacionamento com os alunos.

METODOLOGIA

2.1. Amostra

No estudo participaram vinte e cinco professores do 1º ciclo do ensino básico, de várias escolas do distrito do Funchal, Portugal, todos do sexo feminino, com idades compreendidas entre 24 e 53 anos (média de 38 anos) e com 1 a 27 anos de serviço (média de 13 anos de serviço).

2.2. Instrumentos



PSICOLOGÍA Y SOCIEDAD: SIGLO XXI, COMPETENCIAS RELACIONALES

Foi pedido a cada um dos sujeitos que relatassem até cinco acontecimentos, situações que tivessem vivido ao longo da sua experiência de serviço e que, na sua opinião, se relacionassem com os aspectos não cognitivos da sua relação com os alunos. A questão de partida era: “A que é que os professores se referem quando falam do comportamento “afectivo” ou “não cognitivo” dos seus alunos”. Para tal era fornecido aos sujeitos cinco folhas em branco com uma folha de rosto onde vinham as instruções, e os dados de identificação dos sujeitos (data de nascimento, sexo, anos de serviço).

As narrativas dos professores são um bom instrumento para conhecermos a realidade das salas de aulas e estarmos perto do que realmente lá acontece, pois como demonstram os estudos de Pianta (2001), as narrativas dos professores estão relacionadas com vários aspectos dos comportamentos dos professores e dos alunos entre si na sala de aula.

2.3. Procedimentos

As folhas eram entregues aos professores, as instruções eram lidas conjuntamente de modo a que ficasse claro que estes as tinham percebido e eram feitos os esclarecimentos quando necessários. Entregou-se um envelope em branco para a devolução das histórias. Os professores levavam o material para casa e entregavam quinze dias depois no envelope devidamente fechado.

APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS E DISCUSSÃO

Analisaram-se as histórias através da análise de conteúdos e depois passou-se ao estudo da frequência e percentagem da ocorrência de cada uma delas, e por último ao estudo da forma como estas se poderiam associar, através da análise de correspondências múltiplas.

Para a análise de conteúdo as situações foram transcritas e preparadas para serem analisadas. As situações foram lidas múltiplas vezes de modo a chegar-se às categorias de análise. O codificador foi só um.

Chegou-se a 10 categorias de análise sistematizadas na tabela 1, e que pretendem identificar quem são os actores da acção na história contada, o contexto em que ocorre, o tipo de emoções que os professores associaram à situação e a que actor, a descrição explícita ou não de um problema e as estratégias utilizadas na sua resolução.

**WHAT TEACHERS WANT TO MEAN WITH STUDENT'S "AFFECTIVE BEHAVIOUR"****Tabela 1-** Categorias de análise das situações e respectivos valores

Categoria	Sub-categoria
“actor principal”	a. Um criança individualmente b. Duas crianças c. Um pequeno grupo de crianças d. Toda a classe e. A professora
Sexo actor Principal	a. Feminino b. Masculino
Resposta do professor à situação	a. Nenhuma b. Impulsiva c. Planeada d. Não se consegue classificar
Outra criança era afectada	a. Verbal (i. Positiva, ii. Negativa, iii. Não se consegue classificar) b. Física (i. Positiva, ii. Negativa, iii. Não se consegue classificar)
Contexto situação	a. Actividade da sala de aula b. Transição c. Intervalo d. Durante o almoço (i. Antes ou depois, ii. Durante) e. Ginásio (i. Antes ou depois, ii. Durante) f. Antes ou depois da escola g. Outros h. Não se consegue classificar
Referência a emoção ou sentimento	a. referência específica ou não a uma emoção ou sentimento (i. principal actor, ii. não principal actor) b. Professor (i. principal actor, ii. não principal actor) c. Parente (i. principal actor, ii. principal actor)
Emoção descrita	a. Positiva (i. Satisfação/orgulho, ii. Alegria, iii. Interesse/ excitação, iv. Afeição, v. Confiança) b. Negativa (i. Zanga, ii. Aborrecido, iii. Tristeza/ não felicidade, iv. Medo/ incerteza, v. Desaprovação, vi. Frustração, vii. Vergonha/ embaraço, viii. Preocupação, ix. Ressentimento, x. Outros, xi. Não se consegue classificar)
Objecto da emoção	a. O próprio b. Em relação a outros (i. Outro aluno, ii. Vários alunos, iii. Professor, iv. parente, v. Outros).
Ocorre um “problema”	a. Ocorre um problema (i. Sim, ii. Não, iii. Não se consegue classificar). b. Tipo de problema (i. Curta duração, ii. Longa duração) c. Resolução do problema (i. Resolvido, ii. Não resolvido, iii. Não se consegue classificar).
Intervenção ou estratégia professor	a. Verbal (i. Ordens/ Pedidos, ii. Discussão/Explicação, iii. Reforço verbal, iv. Punição verbal/ Admoestação, v. Ameaça, vi. Solução apresentada pelo aluno) b. Não verbal (i. Castigo físico, ii. Reforço não verbal, iii. Punição não verbal, iv. Restituição, v. Separação, vi. Isolamento/ remoção, vii. Ignorar deliberado, viii. Aproximação física, ix. Reestruturação) c. Indirecta (i. Outros professores, ii. Parentes, iii. Colegas, iv. Director, v. Outros)

A maioria das situações descritas aconteceram em meio rural, nomeadamente no concelho de Santana (26,7%), em Santa Cruz (23,3%) e Ribeira Brava (11,7), em meio urbano ocorreram apenas 20% das situações. O número de situações descritas que se passaram nos restantes concelhos é bastante reduzido (entre 2 a 8%, em cada um dos concelhos).

Relativamente, ao ano de escolaridade do 1º Ciclo do Ensino básico em que as situações ocorre-



PSICOLOGÍA Y SOCIEDAD: SIGLO XXI, COMPETENCIAS RELACIONALES

ram, 35% das situações passaram-se no 2º ano, 26,7% no 4ºano e depois no 1º e 3º ano.

A quase totalidade das histórias (93%) centra-se num único indivíduo, só raramente os profes-

Tabela 2 – Conselho da RAM em que ocorre a situação descrita

Concelho	Frequência	Percentagem
Funchal	12	20,0
Câmara de Lobos	3	5,0
Santa Cruz	14	23,3
Santana	16	26,7
São Vicente	1	1,7
Calheta	1	1,7
Ponta do Sol	1	1,7
Ribeira Brava	7	11,7
Não assinalado	5	8,3
Total	60	100,0

Tabela 3- Ano de escolaridade em que ocorre a situação descrita

Ano Escolaridade	Frequência	Percentagem
1º Ano	11	18,3
2º Ano	21	35,0
3º Ano	11	18,3
4º Ano	16	26,7
Não indicam	1	1,7
Total	60	100,0

res contam episódios que envolvam mais do que um indivíduo (5%) ou a totalidade da classe (1,7%). Assim, os professores para falarem dos afectos que ocorrem na sua sala de aula preferem individualizá-las, parece ser mais fácil falar do que acontece com uma criança em particular do que o que resulta da interacção de alguns alunos ou de todos os alunos que compõem a classe.

Os professores escolhem falar preferencialmente de alunos do sexo masculino (66,7%), e menos do sexo feminino (28,3%).

A maior parte dos relatos não faz referência a qualquer acção verbal em relação a outra criança (80%), mas quando o fazem reportam-se a respostas negativas, físicas (10%) ou verbais (6,7%). Só esporadicamente fazem alusão a interacções verbais positivas (3,3%).

A maior parte das situações descritas ocorrem dentro da sala de aula (46,7%), algumas durante o intervalo (8,3%) ou em contextos fora da escola (8,3%) e alguns no momento de entrada para a escola (6,7%). Há, no entanto, um número elevado de situações que não se conseguem classificar (26,7%).

A emoção mais preponderante nas histórias elaboradas pelos professores é a tristeza/ choro (31,7%), seguida da agressividade/ zanga (25%) e depois da afeição (15%). Aparecem referência também a outras emoções mas mais esporadicamente, tal como, aborrecido/ apatia, ressentimento, interesse/ excitação, confiança, desaprovação, enerva-se, preocupação.

A emoção descrita pertence a maior parte das vezes a um aluno (53,3%), mas algumas vezes aparece também referenciada ao próprio professor (21,7%). Nalguns casos é também atribuída a vários alunos (16,7%).

Na maioria das vezes, ou aparece claramente identificado um problema (46,7%) ou é difícil perceber se existe ou não um problema (50%). Quando descritos, os problemas são essencialmente de curta duração (31,7%), e poucos de curta duração (13,3%). Nem sempre é possível identificar a resolução do problema (63,3%), só sendo possível em alguns casos (30%).

A estratégia que os professores parecem preferir para resolver os problemas é o diálogo (31,7%), algumas vezes a consolação/ afecto (11,7%) e o incentivo/ motivação (8,3%). Para a resolução dos problemas os professores referem que não recorrem a ninguém (40%), quando o fazem preferem os parentes (33,3%) e, raramente procuram a ajuda do psicólogo (6,7%) ou dos colegas (3,3%).

Procurou-se de seguida compreender que perfis se podem estabelecer da visão dos professores



WHAT TEACHERS WANT TO MEAN WITH STUDENT'S "AFFECTIVE BEHAVIOUR"

face às emoções, onde ocorrem e com quem ocorrem, se as emoções dependem do sexo do actor em torno do qual se desenrolou a história, e ainda, as estratégias que usam para resolver diferentes tipos de problemas, e a quem recorrem para os resolver.

Ao tentarmos compreender como os professores vêm as comportamentos afectivos em função do

Categoria	Sub-categoria	Freq.	%	Categoria	Sub-categoria	Freq.	%	
"actor principal"	Um criança individualmente	56	93,3	Ocorre um "problema"	Sim	28		
	Duas crianças				Não	2		
	Toda a classe	3	5,0		Não se consegue classificar	30		
	Total	60	100,0		Total	60		
Sexo actor Principal	feminino	17	28,3	Tipo de Problema	Curta duração	19		
	masculino	40	66,7		Longa duração	8		
	Não indicam	3	5,0		Não se classifica	33		
	Total	60	100,0		Total	60		
Outra criança era afectada	verbal positiva	2	3,3	Resolução do problema	Resolvido	18		
	verbal negativa	4	6,7		Não resolvido	4		
	física negativa	6	10,0		Não se consegue dizer	38		
	Não	48	80,0		Total	60		
Contexto situação	Total	60	100,0	Estratégia usada pelo professor	Ordens/ Pedidos	1		
	Actividade da sala de aula	28	46,7		Discussão /Explicação	1		
	Transição	4	6,7		Reforço verbal	3		
	Actividades de enriquecimento curricular	2	3,3		Punição verbal/ Admoestação	1		
	Intervalo	5	8,3		Zanga	2		
	Outros	5	8,3		Actividade apresentada pelo professor	2		
	Não se consegue classificar	16	26,7					
	Total	60	100,0		Diálogo	19		
	Referência a emoção ou sentimento	Actividade da sala de aula	28		46,7	Consolação/ Afecto	7	
		Estudante - principal actor	35		58,3	Castigo físico/Motivar	5	
Estudante - Não actor principal		25	41,7	Ignorar deliberado	1			
Total		60	100,0	Aproximação física	1			
Professor - não principal actor		14	23,3					
Não referem		46	76,7	Reestruturação	1			
Emoção descrita	Parente - não principal actor	60	100,0	Não se consegue classificar	15			
	Não	52	86,7	Total	60			
	Total	60	100,0	A quem o professor recorre	Outros professores	1		
	Interesse/ excitação	2	3,3		Parentes	20		
	Afeição	9	15,0		Colegas	2		
	Confiança	1	1,7		Psicólogo	4		
	Zanga/ Agressividade	15	25,0		Vários	1		
	Aborrecido/ apatia	3	5,0		Não recorre ninguém	24		
	Tristeza/ choro	19	31,7		Não classificar	8		
	Desaprovação	1	1,7		Total	60		
	enerva-se	1	1,7					
	Preocupação	1	1,7					
	Ressentimento	2	3,3					
	Outros	3	5,0					
Não se consegue classificar	3	5,0						
Total	60	100,0						
Objecto da emoção	O próprio	32	53,3					
	Em relação a outro	3	5,0					
	Em relação a vários alunos	10	16,7					
	Em relação ao professor	13	21,7					
	Em relação a um parente	1	1,7					
	Em relação a outros	1	1,7					
	Total	60	100,0					

contexto em que ocorre a situação podem-se distinguir três perfis (cf. Figura 1). Um que engloba várias emoções como o ressentimento, enervar-se, a zanga/ agressividade, e que está ligada aos contextos de actividades de enriquecimento curricular e ao intervalo, e pode envolver parentes, vários alunos ou uma



PSICOLOGÍA Y SOCIEDAD: SIGLO XXI, COMPETENCIAS RELACIONALES

outra criança. Um outro perfil ligado ao próprio, a que está associado o sentimento tristeza/choro, ou outros sentimentos que não se conseguem classificar, e estão relacionados com as situações de transição. E, por último, relacionado com a própria figura do professor, a que se associa sentimentos de afeição, confiança, em contextos diferentes da escola.

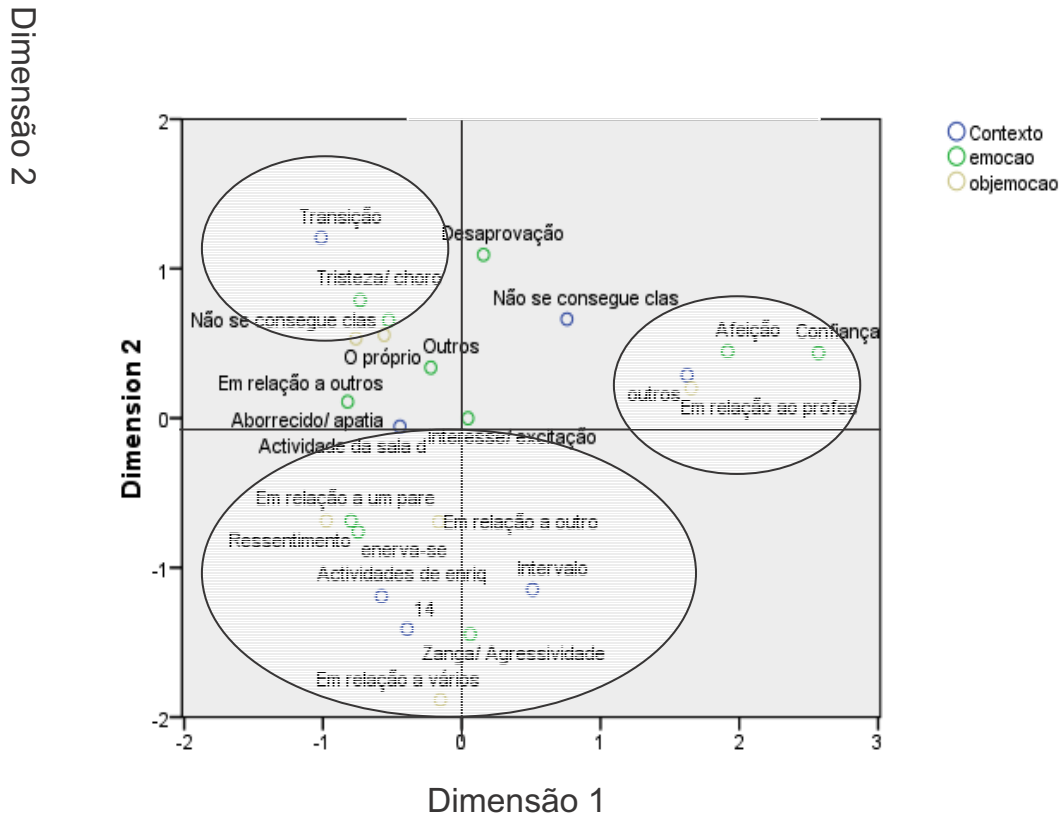


Figura 1

Legenda: contexto =contexto, emocao = emoção, objemocao = objecto da emoção

Nos episódios que os professores escolheram para relatar parece ter pesado também o sexo do aluno, sendo que nas historias em que o actor é do sexo masculino os sentimentos associados são negativos (ressentimento, enervar, zanga/ agressividade, aborrecido/ apatia), enquanto que nas histórias em que o actor é do sexo feminino os sentimentos são mistos (confiança, interesse/ excitação, tristeza/ choro) (cf. Figura 2). Estas diferenças de género podem estar relacionados com o facto de os rapazes tipicamente apresentarem comportamentos mais antisociais, tais como as agressões verbais e físicas. Estes comportamentos estão, no entanto, associados a relações professores-aluno pobres (Ladd et al., 1999). Outros estudos também mostram (Rong, 1996) que os professores do sexo feminino vê de forma mais positiva os alunos do sexo feminino do que os do sexo masculino. Contudo, a maioria dos professores do 1 ciclo são do sexo feminino, não so neste estudo mas em quase todos os estudos, uma vez que e uma realidade na maioria dos países, pelo que não conhecemos estudos que relatem se os professores do sexo masculino se relacionam de forma diferenciada com os rapazes e com as raparigas.



WHAT TEACHERS WANT TO MEAN WITH STUDENT'S "AFFECTIVE BEHAVIOUR"

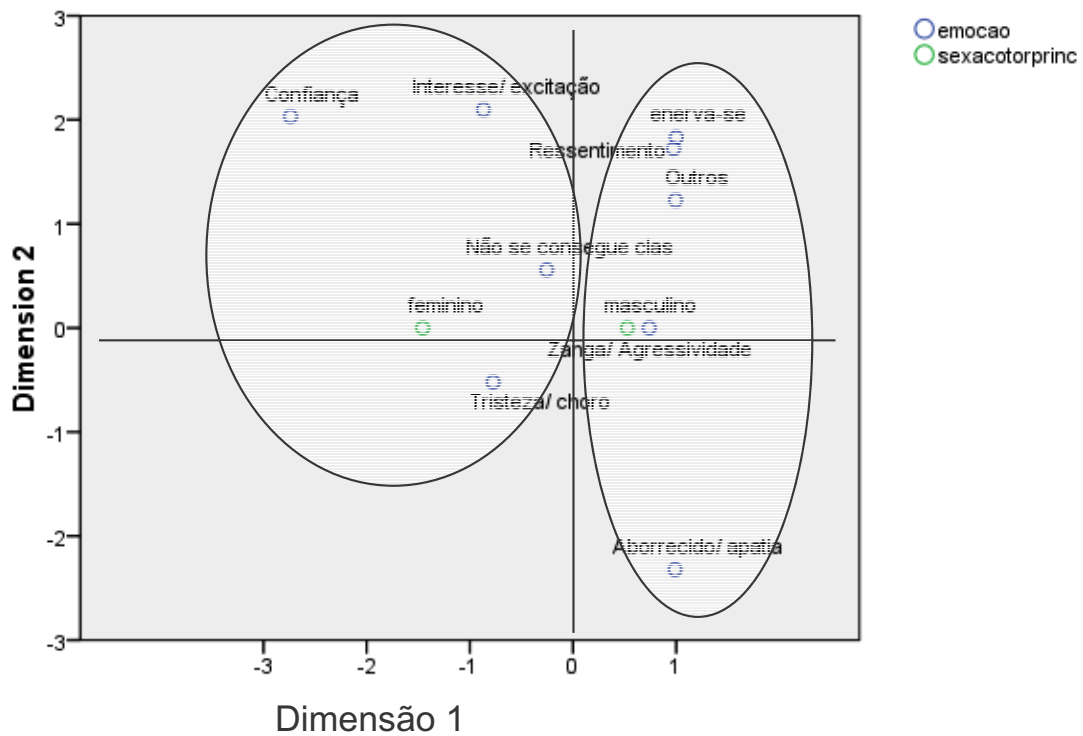


Figura 2

Legenda: emocao = emocao, sexactorprinc = sexo do actor principal

No que diz respeito à forma com os professores parecem solucionar as situações afectivas, esta parece estar associada à duração do problema. Assim, para lidar com os problemas de curta duração os professores parecem preferir recorrer a estratégias mais facilitadoras, como o diálogo, o ignorar deliberado, a discussão/ explicação, e para a sua resolução recorrem aos pais/ parentes. Estes problemas são também descritos como estando resolvidos. Já os problemas de longa duração, descritos como não resolvidos, os professores usam a estratégia de aproximação física, não havendo ninguém preferencialmente associado a quem recorrer para pedir ajudar. Há também um conjunto de estratégias que os professores parecem utilizar nestas situações de resolução de problemas afectivos que parecem ser gerais, pois estão associados a várias situações, ou a problemas cujo classificação é mais difícil de fazer, por serem mais indefinidos ou não haver pistas claras dos professores que os permita classificar, e que englobam o reforço verbal, a punição/ admoestação, o castigo físico. Para reflectirem sobre estas soluções os professores recorrem a outros professores para se aconselharem.



PSICOLOGÍA Y SOCIEDAD: SIGLO XXI, COMPETENCIAS RELACIONALES

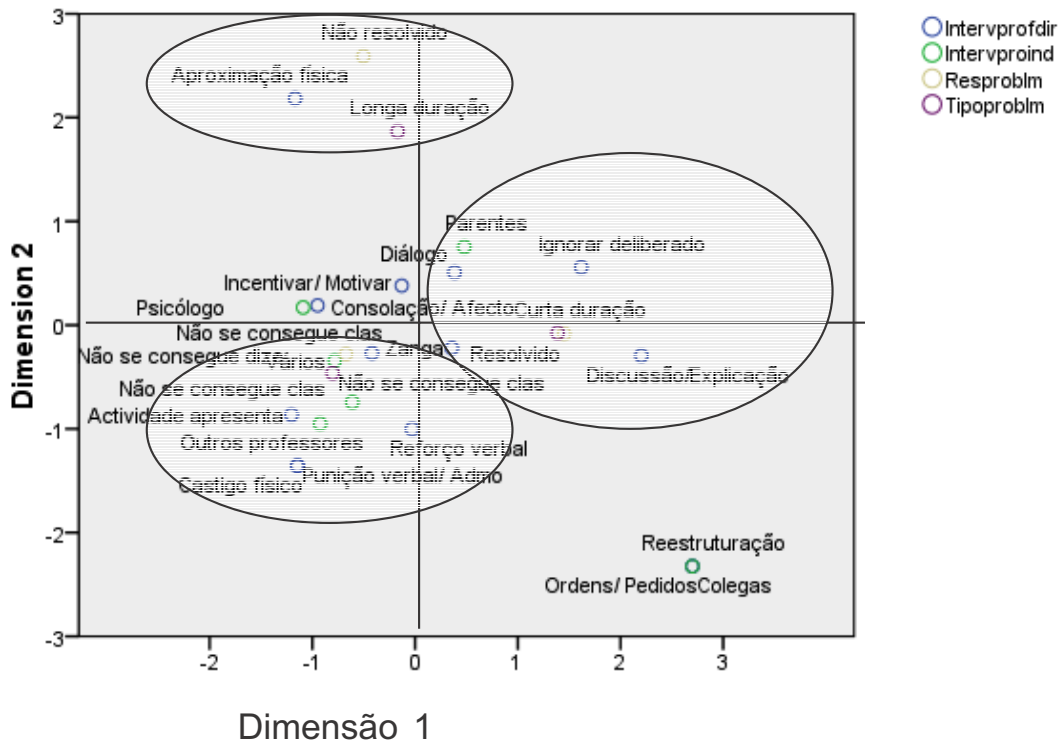


Figura 3

Legenda: Intervprofdir = Intervencao directa do professor, Intervproind = Intervencao indirecta do professor, resproblm = resolucao de problema, tipoprolm = tipo de problema

CONCLUSÕES

Os resultados deste estudo sugerem que quando os professores se referem aos aspectos afectivos dentro da sala de aula preferem referir-se a situações que ocorrem na relação individualizada com um aluno específico, e não a situações do grupo classe. Apesar de alguns estudos (Sthuhlman & Pianta, 2001) referirem a capacidade que os professores tem de criar expectativas de grupo e imagem do grupo, e reagirem de acordo com estas.

As emoções que relatam são, na sua maioria, emoções negativas, especialmente se o actor da situação for do sexo masculino. Se os professores acham que os alunos expressam mais emoções negativas, as emoções destes para com os professores são muito positivas.

A importância da variável contextual (Nelson-Le Gall & Resnick, 1998 Newman, 2000), no que diz respeito à sua influência no relacionamento entre professores e alunos, sai mais uma vez reforçada deste estudo. Associando os professores aos contexto mais informais emoções mais negativas.

A forma como os professores resolvem as situações afectivas depende da duração do problema, assim como, desta depende também a escolha a quem o professor pede ajuda.

Quando falamos de afectividade na sala de aula estamos possivelmente a falar emoções sentimentos que se intercorrelacionam entre si e que permitem facilitar o relacionamento entre os professores e os alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

**WHAT TEACHERS WANT TO MEAN WITH STUDENT'S "AFFECTIVE BEHAVIOUR"**

- Birsh, S. H. & Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology, 34*, 934-946.
- Brophy, J. E. (1979). Teacher behavior and its effects. *Journal of Educational psychology, 71*(6), 733-750.
- Brophy, J. E., & Good, T. L. (1986). Teacher behavior and student achievement In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 328-375). New York: MacMillan Publishing Company.
- Eccles, J. & Roeser, R. (1998). School and community influences on human development. In M. H. Bornstein & M. E. Lamb (Eds.) *Developmental Psychology: An advanced textbook* (pp. 503-554). Mahwah: Erlbaum.
- Hamre, B. & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and trajectory of school outcomes through eighth grade. *Child Development, 72*, 625-638.
- Hamre, B. & Pianta, R.C. (2001). Early teacher-child relationships and trajectory os school outcomes throught eight grades. *Child Development, 72*, 625-638.
- Hargreaves, A. (1998b). *The emotional practice of teaching. Teaching and Teacher Education, 14*(8), 835-854.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teacher's perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education, 16*(8), 811-826.
- Hofer, M. (1978). Implicit personality theory of teachers, causal attribution and their perception of students. Comicao apresentada ao Annual meeting of the american educational reasearch.
- Ladd, G. W. & Burgess, K. B. (1999). Charting the relationship trajectories of aggressive/ withdrawn, and aggressive/ withdrawn children during early grade school. *Child Development, 70*, 910-929.
- Nelson-Le Gall, S., & Resnick, L. (1998). Help seeking, achievement motivation, and the social practice of intelligence in school. In S. A. Karabenick (Eds). *Strategic help seeking: Implications for learning and teaching* (pp. 39-60). Hillsdale: Erlbaum.
- Newman, R. S. (2000). Social influences on the development of children's adaptative help seeking: The role of parents, teachers, and peers. *Developmental Review, 20*, 350-404.
- Pianta, R. C., La Paro, K., Cox, .M., Payne, C. & Bradley, R. (2002). The relation of Kindergarten classroom enviroment to teacher, family, ans school characteristics and child outcomes. *The elementary School Journal, 102*, 225-23.
- Rong, X. L. (1996). Effects of race and gender on teachers perception of the social behavior of elementary students. *Urban Education, 31*, 261-290.
- Stuhlman, M. W. & Pianta, C. (2001). Teacher narratives about their relationships with children: Associations with behavior in classrooms. *School psychology review, 31*

Fecha de recepción: 28 febrero 2009

Fecha de admisión: 19 marzo 2009