
781



La relación maestro-alumno percibida por alumnado de primero de primaria

Francisco Juan García Bacete
fgarcia@psi.uji.es

Ingrid Greta Mora Navarro
al121442@alumail.uji.es

Andrea Rubio Barreda
barredaa@sg.uji.es

Isabel Pilar Galera Palacios
al154827@alumail.uji.es

Amparo Ramón Tortajada
aramon@guest.uji.es

I. Fundamentación teórica

782



Los estudios específicos sobre el clima y las relaciones entre el profesor y el alumno fueron iniciados por Walberg y Moos hace cuarenta años. Moos (1974) ha mostrado que existen las mismas dimensiones básicas en los distintos ambientes considerados como organizaciones formales, en los cuales interactúa el ser humano como ser social:

a) Dimensión de relaciones, se refiere al tipo e intensidad de las relaciones personales dentro de un ambiente y al grado en que las personas se implican en dicho ambiente y se ayudan los unos a los otros (las relaciones entre los alumnos y las relaciones alumno-profesor).

b) Dimensión de desarrollo personal, se refiere a las directrices básicas en las que el ambiente promueve el crecimiento y mejora personal (importancia que se concede en la clase a la realización de tareas, la dificultad para obtener buenos resultados,...).

c) Sistema de estabilidad y cambio, se refiere al grado en el que el ambiente está estructurado y ordenado, proporciona expectativas claras, mantiene un control y responde al cambio (normas de clase, rutinas establecidas...).

En cuanto al estudio de las relaciones interpersonales entre el maestro y su alumnado en el aula, existen argumentos que atribuyen cierta importancia a la calidad del ambiente en las aulas para obtener beneficios a nivel de aprendizaje escolar como a nivel relacional. Según Moreno-García (2010) se entiende la relación profesor-alumno como una interacción; es decir, la acción de la influencia y la reciprocidad que se establece entre dos o más sujetos en un entorno definido. Esta relación maestro-alumno desempeña un papel muy importante en el desarrollo de las competencias académicas, sociales y emocionales de los niños y niñas durante la educación infantil y primaria (Moreno-García, 2008; Pianta, Hamre y Stuhlman 2003; Pianta y Stuhlman, 2004). La literatura ofrecida referente a la temática de este campo de estudio coincide en que son cada vez más los investigadores y profesionales del campo de la Educación y de la Psicología Educativa que sostienen que hay una relación bidireccional y de interdependencia en el análisis de las interacciones del maestro con sus alumnos y alumnas (Moreno-García, 2010). De esta manera se comprende la importancia del estudio de la percepción que tienen los estudiantes del comportamiento de su profesor, estando fuertemente relacionada con el rendimiento y la motivación de los estudiantes en todas las materias (Brok, Brekelmans y Wubbels, 2004). Hay que tener en cuenta que las relaciones saludables en un aula son un prerrequisito para implicar a los estudiantes en las actividades de aprendizaje (Wubbels y Brekelmans, 2005) por lo que en esta línea, se consideran relevantes los argumentos de Hughes y Kwon (2006) en cuanto a que las relaciones sociales del niño en el aula, la motivación y el



logro académico son vistos como un proceso recíproco y dinámico mediante el cual las experiencias de los niños y niñas en los primeros años de escuela afectarán a largo plazo a su ajuste social y académico.

Por otro lado, se ha de remarcar que la relación del maestro con sus alumnos está relacionada con el comportamiento social del alumno (Good y Brophy, 1974), la aceptación de los iguales y la preferencia del maestro (Hughes y Kwok, 2006 ; Chang, Liu, Fung, Wang, Wen, Li y Farver, 2007), las percepciones del maestro (Van Tartwijk, Brekelmans, Wubbels, Fisher y Fraser, 1998) y el rendimiento académico del alumnado (Brophy, 1986; Brekelmans, Slegers y Fraser, 2000) entre otras variables como también las expectativas, competencias y actitudes que se desarrollan dentro de una relación de apego entre un niño y un adulto/profesor y que se espera que influyan en la orientación del niño en cuanto a las relaciones con sus iguales (Howes, Hamilton y Matheson, 1994). De aquí, la importancia del estudio de las percepciones y/o expectativas del maestro hacia sus estudiantes siendo que, niños y niñas perciben las valoraciones explícitas del maestro que proyecta a todo el alumnado en la dinámica social de aula.

Dentro del marco de estudio de las relaciones maestro-alumno, hay autores que se basan en las tipologías de apego para definir los patrones de relación entre un docente y su alumnado (Howes & Hamilton, 1992; Howes & Hamilton, 1993; Howes & Matheson, 1992). Por otro lado, hay autores que utilizan el constructo de relación en sí mismo para referirse a dicha interacción; es el caso de Lynch y Cicchetti, 1992; ellos se basan en patrones que varían en función de la calidad emocional y la búsqueda de proximidad psicológica desde el punto de vista del niño siendo él quien ofrece información acerca de dicha relación. Los patrones que explican pueden ser nominados como: patrón óptimo, patrón carente, patrón de no-implicación, patrón promedio-normal, patrón confuso. Sin embargo, es Robert C. Pianta quien focaliza en los estudios de las relaciones maestro-alumno el uso de las percepciones de ambos implicados para explicar este fenómeno de interacción social.

En cuanto al estudio de las relaciones interpersonales entre el maestro y su alumnado en el aula, existen argumentos que atribuyen cierta importancia a la calidad del ambiente en las aulas para obtener beneficios a niveles de aprendizajes escolares como a nivel relacional. Según Moreno-García (2010) se entiende la relación profesor-alumno como interacción; es decir, la acción de la influencia y la reciprocidad que se establece entre dos o más sujetos en un entorno definido. Esta relación maestro-alumno desempeña un papel muy importante en el desarrollo de las competencias académicas, sociales y emocionales de los niños y niñas durante la educación infantil y primaria (Moreno-García, 2008; Pianta, 1999).

La mayoría de los estudios relacionados con esta temática, comparten una misma orientación teórica, generalmente la teoría del apego de Jonh Bolwby (Pianta, Hamre y Stuhlman, 2003) en la que el



maestro es para el niño una figura con la que establecer un vínculo cercano y exclusivo. Frente a la teoría del apego, de manera complementaria y no vinculada a la misma, surge la perspectiva interpersonal (Wubbels y Brekelmans, 2005), que hace especial hincapié en el hecho que los niños comparten su maestro con otros muchos niños y en consecuencia, están expuestos y se implican en muchos procesos relacionales simultáneos, es decir que la relación alumno-profesor implica un proceso de interacción dinámico en el aula que controla el desarrollo de todos los niños, en el que la eficacia instruccional del docente se mide en términos de los patrones recurrentes y relativamente estables de la relación maestro-alumno que han surgido a partir de las interacciones que tienen lugar en el aula cada día (Wubbels, den Brock, Veldman y van Tartwijk, 2006).

La consideración de ambas perspectivas da lugar a mayor información a nivel de contraste ya que son consideradas complementarias y con instrumentos adecuados pueden ofrecer información muy relevante e interesante para el estudio de las relaciones interpersonales en la educación. La perspectiva basada en la teoría del apego nos podrá ofrecer datos sobre las relaciones alumno-maestro de forma individual y exclusiva, y de qué manera está influenciado el ajuste social en los primeros años de escolaridad por las relaciones del maestro con sus alumnos (Hamre y Pianta, 2001; Pianta y Stuhlman, 2004), y a su vez, la perspectiva interpersonal nos ofrecerá datos sobre las mismas relaciones (alumno-profesor) pero tenidas en cuenta a nivel global, basada en las impresiones que tienen los alumnos sobre el patrón que ejerce el profesor de manera estable a través de interacción con el grupo aula (Brekelmans, Slegger y Fraser, 2000; Fisher, Fraser y Wubbels, 1996). Esto es, en una situación de clase los niños comparten su profesor con otros muchos niños y en consecuencia, están expuestos y se implican en muchos procesos relacionales. La distinción entre “private press” (la opinión particular que una persona tiene del ambiente y sobre su profesor) es diferente pero igual de válida que “Consensual press” (el punto de vista que comparten los miembros de un grupo sobre un ambiente y sobre su mismo profesor).

El enfoque actual sobre la relación maestro-alumno refleja que la integración de las tradiciones teóricas, diferentes metodologías y aplicaciones es intrínsecamente interdisciplinaria. En estos modelos, el desarrollo de la persona en un contexto se representa como una función de procesos dinámicos integrados en las interacciones de varios niveles entre la persona y el contexto a lo largo del tiempo. Según Pianta (Pianta, Hamre y Stuhlman, 2003), las familias, las aulas, las relaciones padre-hijo, las relaciones maestro-alumno, el comportamiento de auto-regulación y los grupos de iguales son sistemas de una forma u otra, como son los diferentes sistemas biológicos en el organismo. De esta manera el análisis de la relación maestro-alumno se basa en gran medida en las perspectivas de sistemas de desarrollo, en sus principios y en sus



constructos que guían la investigación, la comprensión y la integración de diversas fuentes de conocimiento (Pianta, Hamre y Stuhlman, 2003). En términos de análisis de la relación maestro-alumno, el holismo (gestalt) significa que para entender el comportamiento relacionado con la disciplina de los profesores en sus aulas, hay que saber algo sobre la escuela, del sistema escolar y la comunidad, en la que están incorporadas el maestro, sus experiencias y sus propios sistemas internos de cognición y de regulación del afecto en relación a las expectativas de comportamiento en el aula. De esta manera, el desarrollo del niño es también un sistema que tiene en cuenta que el desarrollo motor, cognitivo, emocional y social no son entidades independientes con caminos paralelos sino que se integran en los procesos de organización y dinámica del propio sistema (Pianta, 1999).

Según el modelo Heurístico sobre relaciones de Robert C. Pianta en el cual la teoría general de sistemas es la base fundamental, la unidad de análisis es el “todo” siendo las relaciones maestro-niño un gran sistema que puede explicar un sistema más pequeño, como puede ser el niño. No se puede entender o explicar la interacción maestro-alumno sin entender cómo estas interacciones encajan y son parte de los objetivos (implícitos o explícitos) de la escuela y/o de la comunidad. El “todo” da significado a la actividad de las “partes” y no al revés. En cuanto a los conceptos de *integración* y de *diferenciación* se trata de dos funciones que permiten a los sistemas ser eficientes; en un sistema en el que las unidades son diferenciadas (al servicio de las diferentes funciones) e integradas (ej. que la mano derecha sepa lo que está haciendo la izquierda), hay una variedad mucho más amplia de formas en que el sistema puede adaptarse a la presión si las unidades son redundantes y no están conectadas. Esto es que en el contexto de las relaciones maestro-alumno, los maestros pueden instruir disciplina y consolar a un estudiante en particular. No es necesario para el adulto que se tenga que centrar o detener en cada una de estas funciones separadamente.

Otros principios como el de *equipotencialidad* e *intercambiabilidad* son conceptos que ayudan a dar forma al modelo teórico planteado por Robert C. Pianta. Aunque diversas áreas de la psicología evolutiva y educativa dirigen sus temas hacia las relaciones entre maestros y alumnos; a finales de los años 80, en su última década en concreto, es cuando surge el estudio de las relaciones maestro-alumno como tal, siendo en sí mismo un campo de estudio e investigación. La psicología educativa en particular ha proporcionado ricas fuentes de conocimiento sobre el estudio de las relaciones entre maestros y alumnos. Desde una perspectiva histórica, tempranamente aparecen las primeras referencias sobre la relación maestro-alumno en escritos de Dewey (Dewey, 1902/1990) y en los textos de Vigotsky (1978) en (Pianta, Hamre y Stuhlman, 2003). Las relaciones sociales obtienen sentido al ser consideradas en la conceptualización de Dewey como un importante



componente de la escuela como contexto. (Pianta, Hamre y Stuhlman, 2003).

Para Pianta (1999) las relaciones interpersonales (niño-padre, igual-igual, padre-madre, maestro-alumno) son sistemas diádicos que juegan roles en la regulación del comportamiento del niño dentro de pequeños grupos sociales. Las interacciones entre dos personas, a lo largo del tiempo y a través de muchas situaciones, pueden ser modeladas; el patrón modelado es el que refleja la relación compartida entre dos personas. Esta relación establecida, con sus cualidades puede desempeñar un papel en la conformación de la conducta del individuo en cuestión; la relación, a través de innumerables interacciones, regula o restringe el desarrollo de los dos individuos implicados (Pianta, 1999). Se considera conveniente dejar que pase el tiempo para que los maestros y los niños lleguen a conocerse mutuamente de forma que se establezca una influencia y que con el tiempo y los encuentros repetidos, logren saber qué esperar el uno del otro, entender las señales que se dan como respuesta y los límites que se aplicarán dentro de esta relación. El hecho de que las relaciones (como los sistemas diádicos) necesiten tiempo para desarrollarse, y que el tiempo sea necesario para la influencia de la reglamentación de estas relaciones tome forma, apoya las políticas de la escuela y las prácticas que maximicen y alargan el contacto entre los niños y sus maestros (Pianta, 1999).

II. Objetivos

Los objetivos planteados en este trabajo van dirigidos a estudiar las relaciones interpersonales entre el profesor y sus alumnos y alumnas, desde el punto de vista del alumnado.

Se pretende estudiar previamente por separado, la existencia y el tipo de vinculación entre las dimensiones subyacentes a las Relaciones Profesor-Alumno. Desde un enfoque diádico y más centrado en el componente emocional, se va a trabajar con las dimensiones Calidez, Cercanía y Conflicto las cuales emergen del instrumento *Network Relationship Inventory* (NRI), en español *Inventario de Red de relaciones*.

A continuación, se pretende estudiar la posible afección por parte del género del alumnado en las relaciones interpersonales establecidas entre el Profesor y sus alumnos y alumnas. De igual manera, dado que la tipología sociométrica constituye una variable importante en este trabajo, se pretende estudiar la posible existencia de diferencias entre tipología sociométrica del alumnado, en cuanto a las Relaciones establecidas entre el profesor y sus alumnos y alumnas.



III. Hipótesis

Para la elaboración de las hipótesis de trabajo se conserva la estructura de la redacción de los objetivos y surgen de los mismos, los supuestos a contrastar en el presente estudio.

Para comenzar, se tiene en cuenta el supuesto que afirma la existencia de una relación inversa de la dimensión Conflicto con el resto de dimensiones utilizadas en este estudio, es decir, Calidez y Cercanía procedentes del instrumento NRI.

Por un lado, se parte del supuesto que afirma la existencia de diferencias de género respecto a la percepción de la relación interpersonal establecida con el Profesor-a, desde un enfoque diádico y más centrado en el componente emocional.

Por otro lado, se parte del supuesto que afirma la existencia de diferencias por tipología sociométrica, respecto a la percepción de la relación interpersonal establecida con el Profesor-a. Este contraste se plantea solo entre las tipologías sociométricas: Preferido, Promedio y Rechazado.

IV. Participantes

Para la formación de la muestra de participantes se toman diferentes decisiones que determinan la muestra final utilizada en este estudio. En primer lugar, se cuenta con 265 alumnos y alumnas escolarizados en 11 aulas de primer curso de Educación Primaria, de cinco colegios públicos de la provincia de Castellón de la Plana. A continuación, se extraen de la muestra a aquellos sujetos de los que no se ha recogido ningún dato por cualquier circunstancia. Realizado este paso previo, se pasa a tener 256 sujetos de muestra participante en el estudio. Dado que uno de los datos que más interesa es la tipología sociométrica, si se observan los porcentajes obtenidos para cada tipo sociométrico, vemos que el 11.7% del alumnado son preferidos, el 71.9% son promedios y el 12.1 rechazados. Los tipos sociométricos ignorado y controvertido no se han tenido en cuenta en este estudio debido a que representan un número muy reducido de sujetos (2.7% y 1.6% respectivamente). Por tanto, la muestra final está formada por 245 alumnos y alumnas los cuales tienen tipología sociométrica: Preferido, Promedio o Rechazado.

V. Instrumentos

Cuestionario de Nominaciones Sociométricas. Para obtener los datos sociométricos se ha utilizado un cuestionario de nominaciones sociométricas entre iguales con un criterio de preferencia indirecta (gustar estar), de nominaciones ilimitadas dentro del grupo clase y

bidimensional (positiva y negativa). Los niños tenían que señalar en una orla de los alumnos y alumnas de su clase, aquellos compañeros y compañeras con quiénes le gusta estar más y con quiénes le gusta estar menos (GREI, 2010a). El procedimiento para la identificación de los tipos sociométricos es el propuesto en el programa Sociomet (González y García-Bacete, 2010). Las variables utilizadas han sido la tipología sociométrica de los alumnos (preferido, medio, rechazado) y los índices de nominaciones negativas recibidas de (NNR/N-1) y de nominaciones positivas recibidas (NPR/N-1).

Inventario de Red de relaciones (NRI). Para medir la percepción de los niños y niñas sobre su relación interpersonal maestro-alumno, de una manera más diádica y exclusiva, se utiliza el cuestionario *Network Relationship Inventory* que es la versión adaptada por la profesora Jan N. Hugues (Hughes, Cavell y Jackson, 1999) de la Versión Original de Furman y Buhrmester (1985). La versión Adaptada por Jan N. Hugues, fue traducida al castellano por el grupo GREI (GREI 2010c) en GREI (2010a) Proyecto 2010. Trabajo en fase experimental. No publicado.

El foco del NRI son las experiencias de los niños y niñas respecto de su relación diádica con su profesor, en términos de Cercanía, Calidez y Conflicto puntuada con una escala Likert de 5 puntos (nada o muy poco, algo, bastante, mucho, muchísimo). Se trata de una entrevista estructurada de 22 ítems que ofrece una puntuación de relación de apoyo obtenida a través de los 3 factores cercanía, calidez y conflicto. Estos tres factores provienen de 6 tipos de apoyo social (intimidad, afecto, admiración, satisfacción, alianza fiable y conflicto) en los cuales se basa la teoría de la provisión de apoyo social de Robert Weiss (1974). La versión adaptada por la Profesora Hughes se desarrolla a partir de un análisis factorial confirmatorio que muestra tres factores latentes para obtener medidas paralelas de este instrumento; las alfas de los tres factores finales (Calidez, Cercanía y Conflicto) están por encima del .80.

Algunos de los ítems utilizados para el factor Calidez son: *¿Cuánto crees que te quiere tu maestro-a (...)? ¿Cuántas veces te dice tu maestro/a (...) que haces bien muchas cosas?* Algunos ítems del factor Cercanía: *¿Cuánto hablas con tu maestro-a (...) de cosas que no quieres que los demás se enteren? ¿Cuántas veces compartes tus secretos y sentimientos con tu maestro-a (...)?* Algunos ítems del factor Conflicto: *¿Cuánto te castiga tu maestro-a (...)? ¿Cuánto os enfadáis el uno con el otro?* En el Anexo se muestra el instrumento utilizado, adaptado al castellano por el Grupo GREI (2011).

VI. Procedimiento

En primer lugar, en el comienzo del curso escolar, se establece contacto con cada centro escolar y se firma el acuerdo, previamente aprobado por el Consejo Escolar de cada centro. A continuación se envía una carta informativa a las familias del alumnado para solicitar su



autorización en cuanto a la participación y/o colaboración en el estudio. Cuando se obtienen dichas autorizaciones, se ofrece información, a los centros escolares y en concreto a los docentes, referente al pase de cuestionarios que se pretende llevar a cabo, al alumnado de Primero de Primaria.

Se organiza previamente el cronograma de pase, con el fin de alterar lo menos posible las actividades rutinarias del aula y las escuelas, y se determina el espacio disponible para realizar los pases de los cuestionarios, preferentemente en una sala para cada examinadora. En cuanto a la preparación de material y la organización de listas del alumnado se aplica una codificación numérica para asegurar la confidencialidad de la fuente y el manejo estadístico de datos.

En hora de clase se implementa el pase de los cuestionarios. Se respetan los tiempos de descanso del alumnado, como son el recreo y el tiempo estipulado para comer en la escuela. Para agilizar al máximo el mecanismo de pase, son necesarias 3 ó 4 personas, una de ellas se encarga de coger y devolver a los niños y niñas al aula ordinaria y, las otras dos o tres, distribuidas en los espacios disponibles, se encargan de administrar los cuestionarios de forma individual a cada uno de los alumnos y alumnas. Para la obtención de los tipos sociométricos y otros datos relacionados, se utiliza el software Sociomet (García-Bacete y González, 2010). Respecto a la información ofrecida por el alumnado así como su codificación y el análisis de los datos, se utiliza el programa estadístico SPSS-PASW statistics 19.

VII. Resultados

En primer lugar se presentan algunos datos descriptivos de las variables utilizadas en este trabajo. A continuación, con el objeto de conocer el nivel de relación entre las variables se ha realizado un breve estudio de correlaciones entre las mismas. Seguidamente, para estudiar si existen diferencias entre los tres tipos sociométricos (preferido, medio y rechazado) en función de la relación establecida con el profesor, así como el género de los estudiantes, se han realizado dos análisis Anova de un factor, en donde la tipología sociométrica del alumno y género son el factor en cada uno de los análisis.

En cuanto a la Tipología Sociométrica, los porcentajes de cada tipo sociométrico son los siguientes: 11.15% preferidos, 71.15% medios y 12.69 rechazados. Los tipos sociométricos ignorado y controvertido no se han tenido en cuenta en este estudio debido a que representan un número muy reducido de sujetos (3.84% y 1.15% respectivamente).

Referente a las correlaciones establecidas entre las variables utilizadas, se puede observar como las dimensiones calidez y conflicto están vinculadas de forma significativa; igualmente podemos ver cómo la dimensión conflicto y calidez tienen una correlación significativa inversa, que ofrece la información referida a que en las aulas donde haya mayor

calidez, existirá menor conflicto en las relaciones establecidas con el maestro-a. En la tabla 1 se pueden visualizar estos datos.

Tabla 1. Correlaciones entre las dimensiones del instrumento NRI

	CALIDEZ		CERCANÍA		CONFLICTO	
	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
CALIDEZ	1		0,449	.000	-0,253	.000
CERCANÍA	0,449	.000	1		-0,01	0,874
CONFLICTO	-0,253	.000	-0,01	0,874	1	



En la tabla 2 se muestran los resultados del Anova de un factor referente a la tipología sociométrica. Los resultados informan que el profesorado percibe diferencias entre los tipos sociométricos, sobre todo en los datos referentes a la dimensión calidez ya que si observamos las medias, los alumnos rechazados recogen las medias más bajas en referente a una relación cálida con el maestro-a. De igual manera se puede observar como en la dimensión conflicto, los alumnos rechazados obtienen las medias más altas en comparación al alumnado preferido y medio/promedio. Esto es que el alumnado preferido muestra mayor conflicto en las relaciones interpersonales con el docente. En el caso del alumnado preferido, las relaciones con el profesor son caracterizadas por altas muestras de calidez y cercanía, y muy en menor medida, muestra de conflicto en dichas relaciones. Estos datos se observan en la tabla de continuación.

Tabla 2. Procedimiento Anova de un factor: Tipología sociométrica

	Preferido			Medio			Rechazado			F	Sig.	t _{PM}	t _{PR}	t _{MR}
	N	Media	Dt	N	Media	Dt	N	Media	Dt					
CALIDEZ	30	,820	,145	185	,848	,136	31	,759	,194	5,027	.007	.685	.058	.435
CERCANÍA	30	,597	,189	185	,636	,204	31	,637	,271	,454	.636	.644	.876	.762
CONFLICTO	30	,294	,112	185	,303	,126	31	,366	,186	3,207	.042	.975	.053	.204

De igual manera, es conveniente citar la existencia de diferencias significativas en cuanto a factor género en el mismo análisis realizado. Por tanto, se puede decir que las relaciones profesor-alumno son diferentes según el género del alumnado. De hecho, la literatura nos informa que existe una tendencia en las niñas de establecer relaciones más cercana y más cálidas con los profesores; del mismo modo se los niños tienden a mostrar puntuaciones más altas en las dimensiones de conflicto en cuanto a las relaciones interpersonales establecidas con su maestro-a.

VIII. Discussión

791



Teniendo en cuenta todos los resultados comentados previamente, las variables utilizadas en este estudio están correlacionadas y ofrecen un marco de estudio propicio para la investigación dentro de la realidad escolar actual. Como hemos visto, los resultados muestran ir orientados en la línea de los supuestos planteados en el inicio de este trabajo y cabe tener en cuenta la existencia de diferencias entre los tipos sociométricos preferido, promedio y rechazado referente al tipo de relación establecida con el profesor, que según Chang (Chang *et al*, 2007), el maestro media fuertemente en la aceptación de los iguales en edades tempranas ya que el comportamiento del maestro refuerza la condición social de los niños en función de sus características personales.

Los datos referentes a la existencias de diferencias significativas entre tipología sociométrica respecto al tipo de relación interpersonal establecida con el docente, podemos decir que en este caso como afirma el equipo de Chang (Chang *et al*, 2007), los estudiantes que reciben mayor preferencia, trato o una relación más positiva por parte de su profesor, son mejor aceptados por los iguales. A la vista está, en cuanto a las diferencias existentes entre las tipologías sociométricas de promedio, preferido y rechazado; estos datos van en la línea de (Chang *et al*, 2007) que afirman que la preferencia del maestro influye claramente en la aceptación de los iguales, y dicha aceptación es la que modula la condición social de cada alumno en su aula. De esta manera, según Hughes y Kwok (2006), la relación maestro-alumno en términos positivos de calidad predice la aceptación de los iguales a nivel sociométrico. Los alumnos y alumnas, a través de la preferencia explícita del maestro, la adoptan como modelo e interiorizan dicho grado de preferencia o agrado a la hora de evaluar a los niños conflictivos o con problemas de comportamiento (Chang *et al*, 2007).

Así, Hughes y Kwok (2006) explican que las relaciones maestro-alumno de calidad en términos positivos ofrecen mayor compromiso académico por parte de los alumnos y alumnas como también mejores aprendizajes y la mejora de las relaciones entre los iguales; estas relaciones de calidad son caracterizadas por altas promedios de calidez y cercanía por parte de las niñas, y altas tasas de conflicto por parte de los niños. Como se ha comentado previamente, el factor género en las relaciones interpersonales establecidas entre el docente y el discente se ven afectadas por el género del propio alumnado.

La información que ofrecen los resultados empuja a una consideración crítica respecto al papel del docente, ya que el maestro ha de mostrar niveles similares o equitativos de preferencia en cuanto al trato y/o relación interpersonal y afectiva con sus alumnos y alumnas; en los casos que sugieren mayor apoyo por parte del maestro debido a necesidades o cualidades a potenciar por parte del alumnado, una mayor preferencia del maestro hacia este perfil de alumnado sería más



beneficioso y/o apropiado para dichos alumnos, en cuanto a su desarrollo integral, académico y social en los primeros años de educación primaria. LeBlanc, Swisher, Vitaro y Tremblay (2007) atribuyen cierta importancia a la correlación negativa existente entre la atención académica por parte del profesor en relación con los problemas de comportamiento del alumnado en el aula; para un niño rechazado o promedio con algunas dificultades académicas y sociales en su aula sería más fructífero que su maestro le brindara la misma atención y/o dedicación que a un niño preferido que no muestra aparentemente ninguna dificultad a nivel social y académico.

En cuanto al planteamiento general de este estudio, se considera relevante ampliar el contraste de medias aumentando la muestra y localizando un número mayor de sujetos respecto a las tipologías no tenidas en cuenta en este estudio: las tipologías sociométricas Controvertido e Ignorado ya que la literatura existente sí que muestra cierta dedicación a estos casos no estudiados en el presente trabajo (Ver Chang *et al*, 2007).

IX. Agradecimientos

La realización de esta comunicación ha sido posible gracias a las ayudas de investigación concedidas al primer autor como Investigador principal del Grupo GREI por Ministerio de Ciencia e Innovación (Proyecto: Rechazo entre Iguales y Dinámica Social del Aula: Una Aproximación Multidisciplinar y Multimetodológica; Referencia PSI2008-00541/PSIC), por la Fundación Bancaja/Universitat Jaume I (Proyecto: Estudio Longitudinal del Rechazo entre Iguales en su Contexto Interpersonal: Un programa de intervención con niños y niñas de 7-9 años; Referencia P1-1B2009-33) y por Fundación Dávalos-Fletcher de Castellón (Proyecto: El Rechazo entre Iguales en su Contexto Interpersonal: Una Investigación con niños y niñas de Primer Ciclo de Primaria; convocatoria de 2009).

X. Bibliografía

Brekelmans, M., Slegers, P. y Fraser, B. (2000). Teaching for active learning. En R. J. Simon, J. van der Linden y T. Duffy (coords.), *New learning* (pp., 227-241). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Brok, P. den, Brekelmans, M., & Wubbels, Th. (2004). Interpersonal teacher behavior and student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(3/4), 407-442.



Chang, L., Liu, H., Fung, K.Y., Wang, Y., Wen, Z., Li, H. y Farver, J. M. (2007). The Mediating and Moderating Effects of Teacher Preference on the Relations between Students' Social Behaviors and Peer Acceptance. *Merrill-Palmer Quarterly* 53-4, (pp. 603-630).

Fraser, B. J. (1991). Two decades of classroom environment research. In B. J. Fraser & H. J. Walberg (Eds.) *Educational environments evaluation, antecedents and consequences* (pp., 3-27). Oxford: Pergamon Press.

García Bacete, F. J. (2008). Clima social escolar. Clima social en el aula. *Curso de Formación del Profesorado*. Material policopiado. Castellón: Cefire de Castellón.

González, J. y García-Bacete, F. J. (2010). *Sociomet. Programa para la realización de estudios sociométricos*. Madrid: TEA Ediciones.

Good, T. L. y Brophy, J. E. (1974). Changing teacher and student behaviour an empirical investigation. *Journal of Educational Psychology* 66, (pp. 390-405).

GREI (2010a): *Proyecto 2010*. Trabajo en fase experimental. No publicado.

GREI (2010b): *Cuestionario de la relación profesor-alumno (QTI)*. En GREI (2010a) *Proyecto 2010*. Trabajo en fase experimental. No publicado.

GREI (2010c): *Inventario de Red de relaciones (Network Relationship Inventory, NRI)*. En GREI (2010a) *Proyecto 2010*. Trabajo en fase experimental. No publicado.

GREI (2010d): *Escala de Preferencia del Profesor*. Trabajo en fase experimental. No publicado.

Howes, C., Hamilton, C.E. y Matheson, C.C. (1994). Children's Relationships with Peers: Differential Associations with Aspects of the Teacher-Child Relationship. *Child Development* 65 (pp. 253-263).

Hughes, J. N. y Kwok, O. (2006). Classroom engagement mediates the effect of teacher-student support on elementary students' peer acceptance: A prospective analysis. *Journal of School Psychology* 43 (pp.465-480).

LeBlanc, L., Swisher, R., Vitaro, F. y Tremblay, R.E. (2007). School social climate and teachers' perceptions of classroom behavior problems: a 10 year longitudinal and multilevel study. *Social Psychology of Education*. 10-4 (pp. 429-442). Springer.

Mercer, S. H.; DeRosier, M. E. (2008) Teacher preference, peer rejection, and student aggression: A prospective study of transactional influence and independent contributions to emotional adjustment and grades. *Journal of School Psychology*, 46(6), 661-685.



Moos, R. H. (1974). *The social climate scales: An overview*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press en Fraser B.J y Walberg H.J (2005). Research on teacher-student relationship and learning environments: Context, retrospect and prospect. *International Journal of Educational Research* 43 (pp.103-109).

Moreno-García R.M. (2010). *Estilos de apego en el profesorado y percepción de sus relaciones con el alumnado*. Tesis doctoral publicada. Universidad Complutense de Madrid. [En línea]. Disponible en: <http://eprints.ucm.es/11580/1/T32256.pdf>

Pianta, R. C. (1999). *Enhancing Relationships between children and teachers*. American Psychological Association. Washington, DC.
Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33, 444-458.

Pianta, R.C., Hamre, B., & Stuhlman, M. W. (2003). Relationships between teachers and children. In W. Reynolds and G. Miller (Eds.), *Comprehensive handbook of psychology* (Vol. 7) Educational psychology, 199-234. Hoboken, NJ: Wiley.

Van Tartwijk, J., Brekelmans, M., Wubbels, Th., Fisher, D. L. y Fraser, B. J. (1998). Students' perceptions of teacher interpersonal style: The front of the classroom as the teacher's stage. *Teaching and teacher education* 14-6 (pp. 607-617).

Wubbels, Th. y Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher-student relationships in class. *International Journal of Educational Research*, 43 (pp. 6-24).