

**CARACTERIZACIÓN DE LAS RELACIONES DOCENTE-NIÑO EN CENTROS DE
DESARROLLO INFANTIL DEL DEPARTAMENTO DEL ATLÁNTICO:
UN ANÁLISIS SECUNDARIO DE DATOS DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS
DOCENTES EN SERVICIO**

ANA JOSELINA ALVARADO CHAMBASSIS

**TRABAJO DE INVESTIGACIÓN
PARA OPTAR EL GRADO DE MAGISTER EN EDUCACIÓN**

TUTORES

ELSA ESCALANTE

JORGE VALENCIA COBO

UNIVERSIDAD DEL NORTE

MAESTRIA EN EDUCACION

BARRANQUILLA

2022

Aprobado por el profesorado de la
Maestría en Educación en
Cumplimiento de los requisitos
Exigidos para otorgar el título de
Magíster en Educación

Firma del Presidente del Jurado

Firma del Jurado

Firma del Jurado

Barranquilla, octubre de 2022

DEDICATORIA

Mi tesis la dedico primero a Dios, a mi madre y a mi querido angelito que me cuidan desde el cielo, a mi padre que con su amor y apoyo incondicional me da fuerza para seguir adelante, a mis hijos Amy y Walther Samuel que con su amor me motivan a ser cada día mejor, son mi inspiración para superarme y enseñarles que todo lo que nos proponemos en la vida lo podemos lograr con dedicación, perseverancia y esfuerzo.

A mi esposo Walther y mis hermanas Patricia, Brenda, Vivien y Gabriela que han sido parte de este proceso, gracias a sus consejos y palabras de aliento me han acompañado en todo momento.

A mis amigos especialmente Maribel, Marden, Blady, Magda y mi querido abogado el Profesor Mauricio que desde la distancia me han acompañado y sus oraciones me han cubierto en todo momento.

AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mi más profundo agradecimiento a todas aquellas personas e instituciones que hicieron posible la realización de esta meta.

A mi país que a través de la Secretaría de Educación me brindaron el permiso para realizar mis estudios.

Al gobierno de Colombia que a través del ICETEX me brindaron la oportunidad y los recursos económicos para estudiar en la mejor universidad de Barranquilla, en especial a la Lic. Andrea Querúz. Vanegas.

A la Universidad del Norte especialmente a las Lic. Haydee González Martínez, el Dr. Mauricio Herrón Glorias, por su apoyo incondicional, que son en esencia las personas que hicieron posible mis estudios en este país.

A mis tutores la Dra. Elsa Escalante Barrios, el Dr. Jorge Valencia Cobo y a mis maestros que me brindaron sus conocimientos e hicieron de esta experiencia un gran aprendizaje.

Tabla de contenido

1. Introducción.....	1
2. Planteamiento del Problema	3
3. Justificación	5
4. Marco Teórico	8
4.1 Teoría del Apego	8
4.2 La relación docente-niño en otros países y culturas	11
4.3 Importancia de la relación docente-niño.....	12
5. Objetivos.....	14
General	14
Específicos	14
6. Metodología.....	14
7. Diseño de la Investigación.....	16
8. Muestra	17
9. Instrumentos	18
10. Resultados.....	19
11. Discusión	24
12. Conclusión	26
13. Recomendaciones	28
14. Referencias	30
15. Anexos	44
16. Apéndices	49

Índice de Tablas

Tabla 1 Estadístico descriptivo de conflicto	19
Tabla 2 Estadístico descriptivo de cercanía	21
Tabla 3 Estadístico descriptivo de dependencia.....	22
Tabla 4 Estadístico descriptivo de Subescalas y sexo.....	22
Tabla 5 Coeficiente de Correlación (R) entre subescalas STRS.....	23

Índice de Anexos

Anexo 1 Cuestionario para padres	44
Anexo 2 Escala STRS aplicada a Docente.....	47
Anexo 3 Hoja de resultados escala STRS aplicada a docentes	48

Índice de Apéndices

Apéndice 1 Estadístico descriptivo y percentiles por docente	49
Apéndice 2 Estadístico descriptivo de la edad de los niños/as participantes por docente del presente estudio	52

**CARACTERIZACIÓN DE LAS RELACIONES DOCENTE-NIÑO EN CENTROS DE
DESARROLLO INFANTIL DEL DEPARTAMENTO DEL ATLÁNTICO:
UN ANÁLISIS SECUNDARIO DE DATOS DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS
DOCENTES EN SERVICIO**

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo describir las relaciones docente-niño que se desarrollan en los Centros de Desarrollo Infantil (CDI) ubicados en los municipios de Soledad y Luruaco departamento del Atlántico. Para ello, se hizo un análisis secundario descriptivo de datos sobre la caracterización de dichas relaciones en términos de cercanía, conflicto y dependencia desde la mirada de los docentes a partir del instrumento STRS (*Students-Teacher Relationship Scale*). El análisis secundario incluyó 32 docentes en edades comprendidas entre los 19 a 50 años y sus respectivos estudiantes ($n = 216$ estudiantes, 90 niñas (44,33%) y 113 niños (55,67%), distribuidos en: 70 entre 2 y 3 años, 86 entre 4 y 5 años y 50 a quienes no pudo registrarse su edad., en el municipio de 129 Infantes en Soledad y 87 en Luruaco.

Los análisis descriptivos (Pianta, 2001), que indican; a) en subescalas de cercanía los resultados muestran que el profesorado percibe en el alumnado una relación afectiva, cálida y basada en una buena comunicación, lo cual les hace sentir eficaces y competentes. b) en la subescala de conflicto se reflejan dificultad en el manejo de los estudiantes, agotamiento, incomodidad e ineficacia del profesorado, c) en la subescala de dependencia muestran que una porción del estudiantado ha establecido una relación de dependencia con el profesorado.

Entre los aspectos de correlación, se encuentra que a mayor conflicto se presenta una disminución de la cercanía en cambio a mayor conflicto mayor dependencia.

En conclusión, los docentes percibieron la relación con sus niños y niñas, con niveles altos de cercanía, niveles bajos en conflicto y moderados en dependencia.

1. Introducción

La educación implica interacción, por tanto, es importante conocer las relaciones que se pueden establecer con los niños y las niñas en el contexto del proceso enseñanza-aprendizaje (Betancourth, Burbano, & Venet, 2017), si consideramos que la atención de calidad en los primeros años de vida representan una inversión en capital humano rentable, ya que, esto favorece a las sociedades con niños y niñas con capacidades cognitivas, mayor escolaridad, habilidades socio emocionales, mejores ingresos salariales y baja probabilidad de comportamientos de riesgo (drogadicción, alcoholismo, embarazo adolescente, bajos índices de criminalidad, entre otros) (Bernal, 2014), la atención a la primera infancia se convierte en un eje fundamental para el desarrollo de los individuos y por ende de las sociedades.

Colombia a través de la Comisión para la atención de la Primera Infancia (CIPPI) coordina el Plan de Acción para la atención de niños y niñas menores de 5 años siendo una de las iniciativas con mayor cobertura en la región latinoamericana, una limitante de estos programas es la calidad debido a que el recurso humano que atiende a los infantes debe ser formado, capacitado, acompañado, realizando supervisión continua sistemática, trabajar en conjunto con los padres de familia y evaluando el progreso de los niños y niñas (Bernal, 2014).

Los Centros de Desarrollo Infantil (CDI) contribuyen a la transición de atención de hogar a un centro profesional, con una mayor atención a niños de 3, 4 y 5 años, pero debido al poco conocimiento sobre la importancia de este nivel los padres de familia no utilizan los servicios de estos centros.(Bernal, 2014).

La intención de realizar esta investigación es describir las relaciones docente-niño que se desarrollan en los Centros de Desarrollo Infantil (CDI) ubicados en los municipios de Soledad y Luruaco del departamento del Atlántico. Para ello se hizo un análisis secundario descriptivo de

datos sobre la caracterización de dichas relaciones en términos de cercanía, conflicto y dependencia desde la mirada de los docentes a partir del instrumento STRS (*Students-Teacher Relationship Scale*).

El presente documento está organizado de la siguiente manera: inicia con la presentación del planteamiento del problema, los juicios que motivaron a realizar el estudio, seguido de las consideraciones que hacen relevante, pertinente y viable esta investigación. A continuación, un análisis teórico y de los antecedentes de estudios sobre la teoría del apego y su asociación con las relaciones docente-niño a nivel internacional y nacional. Seguidamente, el análisis secundario de tipo cuantitativo de una base de datos ya existente, para finalizar con la exposición de los resultados más relevantes, las conclusiones y las recomendaciones para futuras investigaciones.

2. Planteamiento del Problema

Investigaciones empíricas han establecido que en las edades tempranas existe una gran similitud de la relación padres-hijos con docentes-niños, los niños se desarrollan íntegramente cuando reciben afecto, atención y alimentación. Es en este sentido, que el rol del docente en el centro educativo es mantener una relación positiva con los niños y niñas sobre todo en sus primeros años de vida (Egeland, 2004; Verchueren & Koomen, 2012; Betancourth et al., 2017).

La calidad de estas relaciones, mediarán el desarrollo de sus afectos, emociones y sentimientos que son parte fundamental que impulsará el desarrollo integral de los niños (Macmillan, s.f.; Oliva & Villa, 2014). Estudios en neurociencia nos indican que las emociones son parte fundamental para que los recuerdos se consoliden en la memoria: - los aprendizajes (ya sea en nuestra vida secular y académica) que se asocian a un sentimiento (positivo o negativo) perduran en la memoria por mucho más tiempo cuando se generan en ambientes positivos o negativos (Logatt, 2016).

Investigaciones longitudinales dan evidencia de que las relaciones docente-niño a temprana edad pueden predecir las relaciones docente-niño en grados superiores (Hamre & Pianta, 2006; Maldonado & Carrillo, 2006; Jerome, Hamre, & Pianta, 2009; Rudasill & Rimm-Kaufman, 2009). Las primeras relaciones permiten desarrollar expectativas de uno mismo, los otros, la sociedad y en especial, marcan las futuras relaciones (Salinas-Quiroz et al., 2015; Bergin & Bergin, 2009). Siendo el docente una de las primeras referencias sociales con quienes los niños se relacionan en su infancia, cumplen un rol fundamental ya que complementan o extienden las estructuras creadas por la familia, aunque también podrían compensarla o suplantarla cuando el ambiente familiar no ha sido positivo (Betancourth et al., 2017).

La educación implica interacción, por tanto, es importante conocer las relaciones que se pueden establecer con los niños y las niñas en el contexto del proceso enseñanza-aprendizaje (Betancourth,

Burbano, & Venet, 2017), si consideramos que la atención de calidad en los primeros años de vida representan una inversión en capital humano rentable, ya que, esto favorece a las sociedades con niños y niñas con capacidades cognitivas, mayor escolaridad, habilidades socio emocionales, mejores ingresos salariales y baja probabilidad de comportamientos de riesgo (drogadicción, alcoholismo, embarazo adolescente, bajos índices de criminalidad, entre otros) (Bernal, 2014), la atención a la primera infancia se convierte en un eje fundamental para el desarrollo de los individuos y por ende de las sociedades.

Colombia a través de la Comisión para la atención de la Primera Infancia (CIPI) coordina el Plan de Acción para la atención de niños y niñas menores de 5 años siendo una de las iniciativas con mayor cobertura en la región latinoamericana, una limitante de estos programas es la calidad debido a que el recurso humano que atiende a los infantes debe ser formado, capacitado, acompañado, realizando supervisión continua sistemática, trabajar en conjunto con los padres de familia y evaluando el progreso de los niños y niñas. (Bernal, 2014).

En consecuencia, la importancia de las relaciones docente-niño en los salones de clase y el impacto que ejercen en el aprendizaje y en el desarrollo integral en los niños y las niñas crean la necesidad de continuar explorando y comprendiendo esta temática, sobre todo en los contextos de educación de la primera infancia. Se espera que los resultados contribuyan a diseñar e implementar estrategias, programas y proyectos que estimulen las relaciones positivas, compensen y transformen las negativas y de esta forma, brindar una educación de calidad en los primeros años de vida. Por este motivo, el presente estudio se plantea la siguiente pregunta problema:

¿Cuál es la percepción de los docentes sobre las dimensiones de cercanía, conflicto y dependencia de las relaciones docente-niño que se desarrollan en los Centros de Desarrollo Infantil (CDI) ubicados en los municipios de Soledad y Luruaco del departamento del Atlántico?

3. Justificación

Demo & Cox (2000), en su estudio “*Families With Young Children: A Review of Research in the 1990s* (Familias con Niños Pequeños: una revisión a las investigaciones de la década de 1990) nos plantean diferentes interrogantes que surgieron a raíz de las teorías del apego entre ellas: ¿qué tan importante son las experiencias tempranas en el crecimiento psicosocial? y ¿qué tan flexibles pueden ser los comportamientos de apego social una vez que se ha aprendido? (Demo & Cox, 2000); estas preguntas invitan a estudiar las relaciones entre docente-niño y su influencia en los siguientes años escolares y evaluar si las primeras relaciones interpersonales ejercieron algún tipo de influencia sobre las conductas sociales subsiguientes.

De acuerdo con la teoría de los Sistemas Ecológicos de Bronfenbrenner (1979), el salón de clases (en conjunto con sus compañeros y docentes) constituyen los microsistemas más próximos en donde se desarrolla el niño, influyendo en su desarrollo, proporcionando afecto, permanencia, estabilidad, valores, cultura, comportamientos, principios, conocimiento, destrezas y más (Bravo et al., 2018). La relación positiva entre docente-niño, a pesar de establecerse tiempo después de los modelos de crianza de los padres, pueden influir y compensar los efectos negativos de las relaciones de baja calidad de la relación padre-hijo (Acar, Troquati, García & Ren, 2018b; Brownell & Drummond, 2018); con base en estas afirmaciones se realizó la búsqueda de investigaciones que aplicaron el instrumento Student-Teacher Relationship Scale (STRS).

Entre los hallazgos comunes de estas investigaciones están: el contexto positivo puede influir, modificar, ampliar o disminuir los efectos de los contextos negativos (Acar, Evans, Rudasill & Yildiz, 2018a; Acar et al., 2018b; Nur, Aktaş-Arnas, Abbak & Kale, 2018; Brownell & Drummond, 2018; Thomson, Valentine, Longden & Harrison, 2010), en la mayoría de las investigaciones, las habilidades sociales de los niños se desarrollan en la familia y con base a esta

experiencia entablaban sus relaciones con los docentes (Zhang, 2011; Yüksek & Yılmaz, 2018), cuando las relaciones madre/cuidador son cercanas, cálidas y afectivas crean seguridad, buena autoestima en los niños, estos se comportan mejor y establecen relaciones de cercanía con el docente (Li et al., 2015), obteniendo mejores logros académicos, habilidades de estudio, logrando un ajuste escolar y habilidades sociales (Nur et al., 2018; Li et al., 2015; Caputi, Lecce & Pagnin, 2017) y una mejor autorregulación (Acar et al., 2018b).

Los niños adquieren gusto por las actividades escolares y son participativos, cooperativos y se adaptan fácilmente a la escuela (Nur et al., 2018), inhiben la agresión y son prosociales (Brownell & Drummond, 2018). Por otra parte, en aquellos casos cuando la relación madre-hijo se reportó como conflictiva, los niños establecieron relaciones conflictivas con los docentes, las relaciones inseguras con las madres crearon en los niños desconfianza, depresión, ansiedad, miedo, inseguridad y desvalorización (desarrollaron conductas problemáticas internalizantes, (Li et al., 2015; Yüksek & Yılmaz, 2018), comportamientos antisociales (Acar et al., 2018a) bajos niveles de autorregulación y ajuste escolar (Acar et al., 2018b), en algunos casos agresividad con sus pares, fracaso académico, falta de motivación y evasión a la escuela (Nur et al., 2018; Caputi, Lecce & Pagnin, 2017).

Otro factor que marcó una diferencia en estos estudios fueron los años de experiencia de los docentes: se pudo observar que aquellos que reportaban entre 10 a 15 años de servicio laboral detectaron relaciones de conflicto y dependencia con los niños, con el tiempo y el trato disminuyeron, pero según los investigadores debido al agotamiento ocupacional (más de 15 años de experiencia) las relaciones de conflicto y dependencia tendieron a aumentar. (Yüksek & Yılmaz, 2018).

Existen diferentes escalas utilizadas para medir las relaciones docente-niño (Nikolaos, Athanasios, & Grammatikopoulos, 2018) Class desarrollado en el *Curry School Center* es un sistema de evaluación para medir la calidad de la clase en las clases (Hamre, Goffin, & Kraft-Sayre, 2009) desde la perspectiva de los docentes la escala *Teacher-Child Rating Scale* de Hightower et al., (1986) (Hightower, et al., 1986) y desde el punto de vista de los niños *The Young Children's Appraisals of Teacher Support* (Y-CATS) (2003) (Mantzicopoulos & Neuharth-Pritchett, 2003) entre otros.

Para medir la relación docente-niño, es factible la aplicación de la escala STRS (*Student-Teacher Relationship*), STRS se trata de una escala que puede orientar a los docentes en la autoevaluación de su relación con un determinado estudiante con el propósito de aplicar estrategias y modelos de enseñanza que pueden influir en el funcionamiento positivo, contrarrestar los problemas conductuales, ayudar a la adaptación escolar, motivar la participación y elevar el rendimiento académico de los niños y las niñas (Pianta, 2001).

Esta investigación es relevante ya que brindará elementos que, de considerarse en la toma de decisiones a nivel institucional como de política pública, pueden llegar a beneficiar a nuestra sociedad, niños atendidos en centros educativos de alta calidad, con mejor relación con sus docentes en un futuro cercano **serán estudiantes motivados**, con altos índices académicos, participativos, respetuosos de las normas sociales y a largo plazo adultos con mayores niveles de escolaridad, productivos, con mayor estabilidad laboral y menor tasas de problemas sociales como la drogadicción, alcoholismos, criminalidad entre otros, es pertinente al área de investigación en educación con énfasis en cognición y viable ya que el costo económico es bajo, la escala es de fácil aplicación y análisis. Además, al poder ser aplicado a un estudiante en particular como a un

grupo de ser necesario brindando un escenario valioso para resolver o ajustar los posibles problemas que puedan identificarse con el análisis.

4. Marco Teórico

La calidad de las primeras relaciones socioemocionales que establezcan los niños ejercerá una gran influencia en el desarrollo de la afectividad, las emociones y los sentimientos que son parte fundamental para estimular el desarrollo cognitivo y conductual de los seres humanos (Moneta, 2014; Oliva & Villa, 2014; Huaiquián-Billeke, Mansilla-Sepúlveda & Lasalle-Rivas, 2016; Macmillan, s.f.) estas relaciones centrarán las bases de su desarrollo, guiarán su comportamiento y crearán las expectativas de las posteriores.

4.1 Teoría del Apego

John Bowlby (1907-1990), realizó estudios con niños institucionalizados por robo, **en todos estos casos se evidenció maltrato y abuso infantil originado por los padres**, que fueron separados de sus madres en edades tempranas (Moneta, 2014; Huaiquián-Billeke, et al., 2016; López & Guaimaro, 2015). Como resultado de estos estudios, se creó lo que hoy se conoce como la Teoría del apego, que describe el vínculo emocional positivo de los niños con una persona en particular que al estar cerca del niño lo hace sentir seguro, placido y, por lo tanto, es la persona a quien recurre en momentos de angustia, enfermedad o necesidad (López & Ramírez, 2005; Cantero, 2003). Bowlby (Citado por Garelli y Montuori, 1997) decía que los bebés aseguran la proximidad y el contacto con la madre o un cuidador principal -la figura de apego- como un instinto de supervivencia y protección.

Se han definido cuatro modelos de apego, el primero, apego seguro, que es en el las madres o cuidadores son sensibles, que aceptan y apoyan a los niños/as, y crean las bases para modelos seguros de relaciones cercanas (Grossmann & Grossmann, 2010; Van IJzendoorn, 2010; Galán,

2010). Niños y niñas con base de apego seguro sienten confianza de explorar el medio que les rodea con la certeza de acudir a la figura de apego en momentos de temor o angustia (López & Ramírez, 2005). El segundo, apego Inseguro-evitativo, es cuando el niño o niña no siente confianza en su cuidador ya que no recibe una respuesta adecuada o acorde a sus necesidades. En una situación extraña o la separación de la madre o del cuidador, el niño o niña no muestra señales de angustia o rabia, no busca el contacto visual, hay una falta de emoción al retorno de los mismos, y además se distrae con juguetes o con el ambiente (Riquelme, Henríquez & Álvarez, 2003). El tercero, el apego inseguro-ambivalente, se manifiesta cuando los niños o niñas demuestran a sus padres o cuidadores un trato indiferente o inaccesible; pero también manifiestan desesperación, desarrollan una dependencia alta y la exteriorizan con conductas agresivas (Cantero, 2003). Por último, el apego inseguro-desorganizado, se desarrolla en aquellos niños/as que han sufrido abuso o maltrato quienes muestran miedo, rigidez o congelamiento ante la figura maternal o del cuidador principal (López & Ramírez, 2005; Garrido-Rojas, 2006).

A través de las relaciones padre-hijos se podrá inferir como podrían ser la relación docente-niño ya que padres sensibles tenderán a tener niños seguros, mientras que padres insensibles (de acuerdo a su nivel) tenderán a tener niños inseguros (Cantero, 2003; Van IJzendoorn, 2010; Bergin & Bergin, 2009). Observaciones realizadas a niños que ingresaron a los tres años de edad a centros preescolares, reportaron diferentes actitudes hacia las actividades escolares y su desarrollo, en comparación a los niños no escolarizados, en relación a: la autonomía, autocontrol, autoconcepto, autoestima y empatía (Macmillan, s.f.; Betancourth et al., 2017; Košir & Tement, 2013; Hamre & Pianta, 2006; Bergin & Bergin, 2009). Por ejemplo, niños con apego seguro fueron curiosos, extrovertidos, sociales, populares y autónomos, mostraron mejor desarrollo intelectual y metacognitivo, desarrollo del lenguaje, habilidades para el juego simbólico, habilidades lectoras,

inteligencia social, fueron fáciles de tratar y de relacionarse con los docentes, y además no buscaron crear un apego con otros adultos (Bergin & Bergin, 2009; Sierra & Moya, 2012; Gordillo, Ruíz, Sánchez & Calzado, 2016).

Niños con apego inseguros (de acuerdo al tipo de inseguridad) a) tardaron en adaptarse, b) algunos fueron hostiles, temerosos, impulsivos y aislados, c) no se relacionaron con sus pares, d) prestaron mayor atención a los materiales en el salón de clases, e) cuando la docente les llamaba la ignoraban, f) evitaron ser consolados por los docentes y g) en algunos casos mostraron dependencia a las docentes, (Sierra & Moya, 2012; Gordillo et al., 2016). Los niños que presentaron apego desorganizado fueron más propensos al comportamiento inadaptado (Cantero, 2003). Para algunos investigadores el déficit de atención (*ADHD: Attention Deficit Hyperactivity Disorder*/ el Trastorno Hiperactividad con Déficit de Atención) o sus síntomas están asociados con niños inseguros (Bergin & Bergin, 2009).

Estudios realizados en Latinoamérica y Europa con niños que presentaron apego inseguro y que asistieron a salas cuna y preescolares mostraron que no todos presentaron problemas emocionales, conductuales y/o sociales. Los investigadores consideraron que la asistencia a estos centros educativos y de cuidado mejoraron positivamente en el bienestar emocional de la infancia y su capacidad para responder de manera sensible (Huaiquián-Billeke et al., 2016). Los cuidadores y docentes ejercieron un papel predominante y compensatorios para revertir las experiencias asociadas a apego inseguro (Maldonado & Carrillo, 2006; Salinas-Quiroz et al., 2015; Lecannelier, Kimelman, González, Nuñez, & Hoffmann, 2008; Bergin & Bergin, 2009; Sierra & Moya, 2012) generando beneficios a nivel social, afectivo, cognitivo y académico (Birch & Ladd, 1997; Gordillo et al., 2016; O'Connor & McCartney, 2006).

4.2 La relación docente-niño en otros países y culturas

En base a la teoría del apego, STRS inició en 1991, en su estudio piloto el instrumento se aplicó en 24 preescolares a una muestra de 72 estudiantes, su versión inicial contó con 16 ítems y 3 preguntas abiertas, como resultado surgieron 2 subescalas (relación positiva y dependencia). La segunda versión del instrumento contó con 31 ítems y 5 dimensiones (conflicto/enojo, calidez/cercanía, comunicación abierta, dependencia y sentimientos problemáticos), fue aplicada en diferentes estudios nacionales, regionales y locales, estas experiencias permitieron realizar nuevos análisis, concluyendo en tres subescalas (28 ítems) en el cual se basa el modelo conceptual de la relación docente-niño, estos tres subescalas están respaldadas por el estudio que se realizó a más de 1500 estudiantes y 275 docentes de diferentes estados de los Estados Unidos, como una de las escalas utilizadas en estudios de *The National Institutes of Child Health and Human Development* (NICHD), considerando el género y datos demográficos (Pianta, 2001).

Para la aplicación y análisis de los resultados de STRS el autor creó el *STRS Professional Manual, Student-Teacher Relationship Scale*, en él se indica el propósito, la descripción, los antecedentes, la historia e investigaciones realizadas con el instrumento STRS, además de la administración, el procedimiento para el cálculo de los puntajes y la interpretación de los datos, finalizando con la conversión de los puntajes en percentiles generales, y por género, raza o etnia (Pianta, 2001).

Otros países han certificado la confiabilidad y validez transcultural del instrumento STRS, entre ellos: en Grecia se realizaron dos estudios el primero con una muestra de 118 docentes, 921 niños/as y el segundo con una muestra de 118 docentes, 925 niños/as (Nikolaos et al., 2018). En Italia, la muestra fue 1256 niños y niñas entre los 3 a 9 años y 210 profesores (Fraire, Longobardi, Prino, Sclavo, & Settanni, 2013). Por su parte, en Noruega se realizaron dos estudios en el primero

incluían una muestra nacional de 1409 estudiantes de primero a séptimo grado entre las edades de 6 a 13 años, escuelas rurales, semirurales y urbanas a una muestra de 863 docentes (Britt & Hjemdal, 2013), y en el segundo participaron 925 niños y niñas de preescolar exclusivamente y sus respectivas docentes (86% mujeres, entre las edades de 20 a 70 años) (Solheim, Berg-Nielsen, & Wichstrøm 2012).

En Alemania y Austria validaron la escala STRS en una muestra de 368 docentes de preescolar y 503 escuelas primarias (Milatz, Glüer, Harwardt-Heinecke, Kappler & Ahnert, 2014). También se ha aplicado la escala STRS en un estudio con niños Afroamericanos y Europeos Americanos (muestra de 445 niños con un promedio de edad de 5 años y 38 docentes de prekindergarten) (Webb & Neuharth-Pritchett 2001). Estas validaciones han demostrado que la escala STRS es confiable en sus constructos y aplicable a diferentes culturas, nivel económico, etnia, entre otras variables (Fraire et al., 2013; Nikolaos et al., 2018). En algunos de estos países se realizaron modificaciones para la adecuación de la escala, las más significativas fueron: a) eliminación de algunos ítems (Webb & Neuharth-Pritchett, 2001; Milatz et al., 2014), b) utilizar la escala en su versión corta (15 ítems) para su validación (Britt & Hjemdal, 2013), c) en algunos casos se eliminó la subescala de dependencia por diferencias culturales ya que desde su percepción la dependencia es positiva e implica relaciones de cercanía (Solheim et al., 2012).

4.3 Importancia de la relación docente-niño

Las relaciones cálidas, íntimas y continuas entre el niño y el cuidador principales (generalmente la madre, no obstante, puede ser otra persona) y/o cuidadores secundarios que pueden ser docentes, otros familiares o personas cercanas, (Huaiquián-Billeke et al, 2016) produce efectos satisfactorios a largo plazo en el desarrollo infantil (Moneta, 2014; Betancourth et al., 2017). Las relaciones docente-niño en la primera infancia inciden en el funcionamiento conductual, académico y

socioemocional de los niños e influyen en futuras experiencias escolares (Gregoriadis & Grammatikopoulos, 2013; Moreno & Martínez-Arias, 2008).

Experiencias positivas con los docentes podrían ser un impulso motivador para la participación de los niños en los procesos de aprendizaje y desarrollo (Papadopoulou & Gregoriadis, 2017), su interacción con sus pares, el compromiso y su permanencia en la escuela (Britt & Hjemdal, 2013; Birch & Ladd, 1997; Nikolaos et al., 2018) e incluso, la predicción de su desempeño para los años escolares subsiguientes (Košir & Tement, 2013). Investigaciones sobre las relaciones docente-niño, han considerado que las relaciones de cercanía, conflicto y dependencia en la infancia (Arbeau et al, 2010; Hamre & Pianta, 2006; Bergin & Bergin, 2009) son variables que determinan relaciones positivas (cercanía) y relaciones negativas (conflicto y dependencia) en futuros contextos educativos (Rudasill & Rimm-Kaufman, 2009; Pianta & Stuhlman, 2004; Fraire et al., 2013).

Al investigar las relaciones docente-niño tomando diferentes características como socio-afectividad (Maldonado & Carrillo, 2006), temperamento (Rudasill & Rimm-Kaufman, 2009) niños y niñas con capacidades distintas, [intelectuales limítrofes, cognitivas y adaptativas](#) (Eisenhower, Baker & Blacher, 2007), el apoyo o aceptación por parte de los docentes (Košir & Tement, 2013) entre otros, los resultados encontrados demuestran que la cercanía caracterizadas por la alta calidad y bajos niveles de conflicto predicen el logro académico ya que los niños y niñas presentan una: a) mejor disposición para asistir y participar en actividades escolares, b) mejor adaptación académica y c) mejor comportamiento, trato afectivo y cálido (Maldonado & Carrillo, 2006; Arbeau et al., 2010).

Los niños y niñas que perciben la aceptación de sus docentes desde inicios de año escolar obtuvieron mejores resultados al finalizar el mismo (Košir & Tement, 2013). De hecho, dicha

aceptación motivaba a los niños y niñas a la participación activa de las actividades escolares (McCormick, O'Connor, Cappella, & McClowry, 2013). Eisenhower, Baker & Blacher (2007), investigaron la relación docente-niño en niños de 6 años con (n = 58) y sin (n = 82) discapacidad intelectual (ID) en zona rural de Pennsylvania (16%) en el Sur de California (84%) y reportaron que los docentes, al conocer las condiciones difíciles que vivían los niños con ID en sus contextos familiares, cambiaron su trato favorablemente hacia ellos generando relaciones positivas (Eisenhower et al., 2007).

5. Objetivos

General

Analizar la percepción de los profesores sobre las relaciones docente-niño que se desarrollan en los Centros de Desarrollo Infantil (CDI) del departamento del Atlántico.

Específicos

- Caracterizar las percepciones de los educadores sobre las dimensiones de cercanía de la relación docente-niño.
- Describir las percepciones sobre conflicto en la relación docente-niño que tiene los maestros de educación inicial.
- Identificar las percepciones del profesorado en educación inicial sobre la dependencia en las relaciones docente-niño.

6. Metodología

La presente investigación formativa desarrollada como requisito de grado del programa de Maestría en Educación de la Universidad del Norte (Colombia) y se rige por los principios éticos y legales del macro-estudio *“Feeding practices of families with preschoolers in colombia and*

USA: A cross-cultural multiple case study” para el manejo de datos confidenciales, procedimientos y condiciones de publicación, y otros procesos asociados. Para realizar la caracterización de las percepciones de los docentes de educación inicial sobre las dimensiones de cercanía, describir las percepciones sobre conflicto e identificar las percepciones de dependencia de las relaciones docente-niño.

Set trata de una investigación con enfoque cuantitativo, definido como un proceso sistemático-secuencial, crítico y empírico, avanzando paso a paso en cada una de las etapas de la investigación y redefiniendo en su momento las que fueran necesarias. (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014). La investigación cuantitativa permite a partir de un problema de estudio generar una hipótesis sobre la relación esperada entre las variables a estudiar, a través de la revisión de la literatura de conceptos empíricos medibles se construyen así las hipótesis conceptuales, continuando con el diseño de investigación, definición y selección de la muestra y las técnicas para la recolección de los datos, finalizando con el análisis de los resultados obtenidos, su divulgación y determinación del grado de aceptación de las relaciones estipulados entre los datos. (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014; Bonilla-Castro & Rodríguez, 2000).

La investigación cuantitativa cumple un proceso hipotético-deductivo (deducción de hipótesis conceptuales, operacionalización de variables, recolección, procesamiento e interpretación de datos, culminando con el contraste de los resultados empíricos con el marco conceptual que fundamentó el proceso deductivo, (Bonilla-Castro & Rodríguez, 2000), algunas de sus características son: 1.- estima la magnitud de los fenómenos o problemas a investigar, mediante el planteamiento de un problema de estudio delimitado y concreto, 2.-considera la revisión de la literatura para la construcción del marco teórico que será la guía de la investigación, 3.- formula una o varias hipótesis las cuales serán sometidas a comprobación, mediante los diseños de investigación que

demonstraran si son ciertas o no, de ser los resultados congruentes con las hipótesis estas aportan evidencias a su favor, en caso contrario se descartan y se formulan nuevas hipótesis, 4.- utiliza procedimientos estandarizados y aprobados por la comunidad científica, siguiendo un proceso riguroso y lógico lo que conlleva a la obtención de datos válidos y confiables, 5.- sus productos de medición son analizados con métodos estadísticos, que no permiten la incertidumbre o minimizan los errores, 6.- deben ser objetivas, el investigador no debe influir o interferir en los resultados, 7.- siguen un patrón predecible y definido, 8.- intenta generalizar los resultados sin importar si es una muestra o población y debe tener la capacidad de ser replicable 9.- pretende predecir y confirmar los fenómenos en estudio, relacionando causales y buscando regularidades entre los elementos. (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014).

Al aplicar una investigación cuantitativa permite al investigador proyectar los resultados de la muestra a una población, a través del tiempo (comparar las mismas variables en diferentes periodos, estableciendo tendencias positivas o negativas), posee una validez externa, es objetivo, confirmatorio ya que con los datos obtenidos se pueden generar teorías o confirma hechos. (Sarduy Domínguez, 2007)

7. Diseño de la Investigación

Se dio cuenta de un diseño no experimental; por ser esta investigación un análisis secundario de datos que se deriva de la información cuantitativa recogida para tres variables (características del docente, características de los niños y relación docente-niño) exploradas dentro del macro-estudio *“Feeding practices of families with preschoolers in colombia and USA: A cross-cultural multiple case study”* desarrollado por la Doctora Elsa Escalante con aprobación del IRB de *University of Nebraska* de Estados Unidos, no se realizó ninguna manipulación de las variables, ni han sido influenciada las mismas porque ya sucedieron, la presente investigación realizó una

observación con datos ya existentes, aplicando un diseño transeccional caracterizado por la recolección de datos en un momento determinado, con el propósito de describir y analizar en las variables su incidencia e interrelación, por tal razón este diseño transeccional es a su vez descriptivo, ya que expone resultados que se pueden comparar con sub grupos de personas (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014), en este caso las relaciones docente-niño que se desarrollan en los centros de desarrollo infantil ubicados en los municipios de Soledad y Luruaco del departamento del Atlántico

8. Muestra

En consecuencia, el presente análisis secundario de datos toma como muestra los casos contenidos en la base de datos del macroestudio en mención. El estudio incluyó 32 docentes, 32 mujeres y 1 hombre, con edades entre los 19 y 50 años. Sus 216 estudiantes, 90 niñas (44,33%) y 113 niños (55,67%), distribuidos en: 70 entre 2 y 3 años, 86 entre 4 y 5 años y 50 a quienes no pudo registrarse su edad. En el municipio de 129 Infantes en Soledad y 87 en Luruaco.

Los cuidadores primarios diligenciaron un formato demográfico de donde se pudo analizar las características de los niños y niñas que se incluyen en la muestra del presente estudio (ver Anexo 1). Se puede destacar que el cuidador principal reportado son las madres 90.28%, los padres 1.85%, las abuelas 5.09%, los abuelos 0.33%, las tías 0.93%, no se reportaron casos en que un padre/madre adoptiva/a u otro familiar como cuidador principal de los niños, ni empleadas domésticas u otras personas no familiares 1.85%. El nivel educativo más alto alcanzado por la persona que cuida al niño/niña es 45.37% el octavo grado o menos. Por otro lado, los cuidadores reportan con relación a su nivel educativo que cuentan con 31.48% estudios en secundaria sin diploma, 8.33% con Diploma de Secundaria, estudios Universitarios sin título 3.24%, entrenamiento técnico o

tecnólogo 8.33%, 0.46% AA, AS, Título de 2 años, 2.31% Título Universitario, no brindaron información 0.46%.

Con relación a la situación laboral del cuidador, se reportó que el 26.39% posee empleo (de los 57 cuidadores que poseen empleo el 11 a tiempo completo, 32 medio tiempo, 14 parte del año), 31.48% no posee empleo en el momento y el 38.43% no está en la fuerza laboral (jubilado, madre/padre en el hogar), 3.70% no brindó información. Referente a estudios actuales 1.39% si está participando de un programa de estudio, 6.02% participa en programas de capacitación, 91.67% no participa en ningún programa y 0.93% no registra información.

Finalmente, la composición familiar de los niños/niñas que forman la muestra cuenta con las siguientes características: el 67.59% está conformada por ambos padres, el 24.54% vive con la madre y/o padre soltero, el 3.70% vive con diferentes miembros de la familia y el 4.17% no reportó información. En cuanto a las personas que viven con el niño/niña, los cuidadores reportaron que los niños viven con diferentes adultos en el hogar distribuidos de la siguiente forma: que 202 niños/as viven con sus madres (93.52%), 151 niños/as viven con el padre (69.91%), 117 niños/as con hermanos (54.17%), 68 con hermanas (31.48%), 54 con abuela (25%), 93 niños/as con abuelo (43.06%), 92 niños/as con tías (42.59%), 14 niños/niñas con tíos (6.48%), 39 niños/as con primos/as (18.06%) y 5 niños/as otra persona (2.31).

De los 216 niños y niñas que contaban con información, se excluyen 16 casos en los cuales todos los ítems del instrumento no cumplieron con los criterios de validación del instrumento.

9. Instrumentos

Para evaluar la calidad de la relación docente-niño se utilizó la escala *Student-Teacher Relationship Scale* (STRS). STRS en su versión al español (ver Anexo 2) es una escala utilizada para medir la calidad de las interacciones entre docentes-alumno desde la perspectiva del docente

con estudiantes individuales (entre 3 y 12 años). Cuenta con 28 ítems que miden tres factores: cercanía (11 ítems), conflicto (12 ítems) y dependencia (5 ítems) (Arbeau et al., 2010; McCormick et al., 2013; Sette et al., 2016; Jerome et al., 2009; Fraire et al., 2013), (ver Anexo 3), los ítems evalúan usando una escala de Likert de cinco puntos (1: definitivamente no aplica, 5: definitivamente si aplica) (Pianta, 2001; Settanni, Longobardi, Sclavo, Fraire & Prino, 2015).

10. Resultados

La tabla 1 muestra los estadísticos descriptivos sobre en la subescala de *Conflicto* que surgen entre el profesorado y el estudiantado. El análisis evaluó las respuestas de ciento ochenta y cuatro profesores que van de 1 a 5, en donde 1 representa total desacuerdo y 5 total acuerdo con la afirmación.

Tabla 1
Estadístico descriptivo de conflicto

Ítem	M	DE	Mín.	Máx.	Asim.	Curt.
STRS02: Parece que siempre estamos enfrentados	1,47	0,97	1,00	5,00	2,61	6,56
STRS11: Se enfada conmigo fácilmente	2,09	1,19	1,00	5,00	0,81	-0,48
STRS13: Siente que le trato injustamente	1,67	1,03	1,00	5,00	1,59	1,61
STRS16: Me ve como una fuente de crítica y castigo	1,76	1,02	1,00	5,00	1,23	0,54
STRS18: Permanece enfadado/a o desafiante después de haber sido regañado/a	2,66	1,37	1,00	5,00	0,11	-1,53
STRS19: Responde bien ante mis gestos o tono de voz cuando se está portando mal	1,66	0,98	1,00	5,00	1,82	3,15
STRS20 El trato con él/ella me resulta agotador	1,88	1,29	1,00	5,00	1,43	0,79
STRS22: Cuando está de mal humor, sé que vamos a tener un día largo y difícil	1,87	1,19	1,00	5,00	1,17	0,10
STRS23: Sus sentimientos hacia mi pueden ser impredecibles o cambiar de repente	2,20	1,19	1,00	5,00	0,72	-0,72
STRS24: A pesar de todos mis esfuerzos, me siento/a con nuestra relación	1,31	0,63	1,00	4,00	2,51	7,08
STRS25: Se queja o llora cuando quiere algo de mí	2,47	1,39	1,00	5,00	0,40	-1,31
STRS26: Es retorcido/a o manipulador/a conmigo	1,98	1,17	1,00	5,00	0,88	-0,48

N=184

El primer ítem tiene que ver con el enfado o desenfado de los estudiantes después de haber sido regañados, ya que es el ítem que mayor media presenta (2,66) entre las respuestas de los profesores sobre su experiencia con el grupo de estudiantes. Además, los docentes parecen estar indicando ciertos problemas con las quejas que hacen los estudiantes y su forma de querer algo de estos (2,47), al igual que el cambio repentino de sentimientos de los estudiantes (2,20) y el fácil

enfado de los estudiantes hacia el profesorado (2,09). Por otra parte, los ítems mencionados tienen dos características en común y es que presentan asimetría positiva por sus valores ligeramente mayores que cero, pero presentan una baja concentración de los valores en torno a su media (curtosis menor que cero), lo cual se refleja en sus desviaciones estándar más altas.

Hay otros ítems sobre el conflicto profesor-estudiante que reflejan que a pesar de que existen algunos problemas, la constante en las aulas de clase según los profesores, es que no siempre se viven momentos de tensión entre ambos (1,47). También, los profesores admiten que sus estudiantes no los perciben como si los estuvieran regañando injustamente (1,67) y que, según estos, los estudiantes poco asimilan al profesor como una fuente de crítica y castigo (1,76). Algunas de las características de estos ítems es que presentan una asimetría más positiva que los mencionados anteriormente (significa que la distribución se encuentra sesgada hacia valores cercanos a uno) y que presentan una mayor concentración de los valores en torno a su media (curtosis cercana o superior a tres), lo cual se refleja en sus desviaciones estándar más bajas.

Se podría concluir, según los profesores, que los conflictos en las aulas de clase en general son bien llevadas; sin embargo, el primer grupo de ítems tiene algo en particular y es que se caracterizan por mostrar más lo que el estudiante provoca en los profesores y es ahí donde los resultados reflejan el mayor descontento de los profesores (según la media de sus respuestas). En cambio, en el segundo grupo de ítems, como son cuestiones más subjetivas del profesorado, se observa cómo hay una mayor similitud en sus respuestas por mostrar que todo va bien con los estudiantes y que los conflictos son bien manejados

Tabla 2
Estadístico descriptivo de cercanía

Ítem	M	DE	Mín.	Máx.	Asim.	Curt.
STRS01: Mantengo una relación cálida con él/ella	4,91	0,36	2,00	5,00	-4,87	28,94
STRS03: Buscará consuelo en mi cuando se siente disgustado/a	4,54	0,74	1,00	5,00	-1,74	3,28
STRS04: Se muestra incomodo/a cuando le doy afecto físico o le toco	4,44	0,89	1,00	5,00	-1,85	3,19
STRS05: Valora positiva su relación conmigo	4,67	0,81	1,00	5,00	-3,03	9,46
STRS07: Se siente muy orgulloso cuando le alabo	4,74	0,75	1,00	5,00	-3,47	12,27
STRS09: Comparte espontáneamente información sobre sí mismo/a	4,45	0,74	1,00	5,00	-1,59	3,37
STRS12: Intenta agradarme	4,15	1,07	1,00	5,00	-1,46	1,74
STRS15: Es fácil estar al tanto de lo que está sintiendo	4,20	0,94	1,00	5,00	-1,47	2,30
STRS21: He notado que imita mi conducta o mi forma de hacer las cosas	3,64	1,17	1,00	5,00	-1,15	0,55
STRS27: Comparte abiertamente sus sentimientos y experiencias conmigo	4,64	0,63	1,00	5,00	-2,35	7,99
STRS28: Mi relación con él/ella me hace sentir eficaz y competente	4,95	0,24	3,00	5,00	-5,35	31,24

N=184

En esta tabla se refleja los estadísticos descriptivos sobre el tema de la cercanía que existe entre el profesorado y el estudiantado. Haciendo una vista general de los datos, se refleja que el profesorado está muy de acuerdo con lo que se les está evaluando (cercanía con los estudiantes), ya que la gran mayoría de las medias están por encima de 4,5. El ítem en la cual se encuentran más de acuerdo, es sobre ese sentimiento de eficacia y competencia que les genera la relación con los estudiantes (4,95). También afirman llevar una relación cálida con los estudiantes (4,91) y no solo eso, sino que el estudiantado parece estar orgulloso cada vez que los profesores los alaban o los felicitan por su labor (4,74).

Además, el profesorado manifiestan que los estudiantes comparten sus sentimientos y experiencias abiertamente con ellos (4,64) y los buscan para sentir consuelo cuando están disgustados (4,54). Por último, estos son ítems que se caracterizan por presentar una asimetría fuertemente negativa (los datos están más sesgados hacia estar totalmente de acuerdos) y presentan una mayor concentración de los valores en torno a su media (curtosis muy superior a tres), lo cual se refleja en sus desviaciones estándar más bajas. Hay otro ítem que, aunque es alto, no lo es tanto a comparación del primer grupo ya mencionado, como lo es el de que sus estudiantes están imitando su conducta o su forma de hacer las cosas (3,64).

Tabla 3*Estadístico descriptivo de dependencia*

Ítem	M	DE	Mín.	Máx.	Asim.	Curt.
STRS06: Se muestra dolido/a o desconcertado/a cuando yo le corrijo	3,38	1,29	1,00	5,00	-0,98	-0,48
STRS08: Se muestra muy afectado/a cuando se separa de mi	3,52	0,97	1,00	5,00	-0,76	0,32
STRS10: Depende demasiado de mí.	3,23	1,05	1,00	5,00	-0,74	-0,41
STRS14: Me pide ayuda, aunque realmente no la necesita	3,49	1,21	1,00	5,00	-0,88	-0,35
STRS17: Se manifiesta celoso/a o dolido/a cuando dedico tiempo a otro niño	2,87	1,20	1,00	5,00	-0,26	-1,13

N=184

Esta es otra tabla que refleja los estadísticos descriptivos sobre el tema de la dependencia que existe entre el profesorado y el estudiantado. El ítem con el que se encuentran más de acuerdo es con ese que dice que los estudiantes se encuentran muy afectados cuando se separan del profesor (3,52), lo cual va muy relacionado con que estos piden ayuda, aunque realmente no la necesiten (3,49). También hay cierta renuencia a que los estudiantes presenten, según los profesores, muestras de descontento cuando son corregidos por ellos (3,38). Ya en menor acuerdo se encuentran los profesores con los ítems de que los estudiantes dependen demasiado de ellos (3,23) o que manifiestan celos cuando se le dedica tiempo a otros estudiantes (2,87). Por último, todos son ítems que se caracterizan por presentar una asimetría negativa (los datos están más sesgados hacia estar totalmente de acuerdos) y presentan una menor concentración de los valores en torno a su media (curtosis negativa), lo cual se refleja en sus desviaciones estándar un poco más altas en comparación con los ítems del tema de dependencia tocado anteriormente.

Tabla 4*Estadístico descriptivo de Subescalas y sexo*

Subescala	Niñas						Niños					
	M	DE	Mín.	Máx.	Asim.	Curt.	M	DE	Mín.	Máx.	Asim.	Curt.
Conflicto	1,99	0,58	1,00	3,90	0,68	0,92	1,87	0,60	1,00	3,90	0,60	0,55
Cercanía	4,49	0,38	3,10	5,00	-1,64	3,22	4,46	0,41	3,30	5,00	-1,03	0,59
Dependencia	3,33	0,65	1,60	4,20	-0,59	-0,64	3,25	0,63	2,00	4,40	-0,37	-0,76

N=184

En la tabla anterior, se muestran los estadísticos descriptivos de manera general de los tres temas tocados a lo largo del documento que son conflicto, cercanía y dependencia, pero analizando a niños y niñas por separado. Entonces, a nivel general en el tema de conflicto se tiene que, aunque ambas medias son bajas (mayor desacuerdo en que hay conflicto), según las respuestas de los profesores, se presenta mayores entercados con las niñas (1,99) que con los niños (1,87). En cuanto al tema de cercanía se puede observar que, según lo profesores, existe mayor cercanía con las niñas que con los niños, aunque en ambos casos los resultados son bastante altos 4,49 y 4,46 respectivamente. Esto último, se relaciona demasiado con el último tema que es la dependencia ya que se logra evidenciar que, según el profesorado, hay una mayor dependencia de las niñas que de los niños. Por último, se tiene que en general el tema del conflicto entre profesores y estudiantes es visto por el profesorado como algo que tiende más hacia el lado del total desacuerdo (asimetría positiva), es decir, los entercados rara vez se producen y si se producen son de fácil tratamiento. En cuanto a los temas de cercanía y dependencia, son considerados por el profesorado como de mayor acuerdo (asimetría negativa), es decir, ellos perciben que sus estudiantes se sienten muy a gusto con la relación que han construido.

Tabla 5
Coeficiente de Correlación (R) entre subescalas STRS

	Conflicto	Cercanía	Dependencia
Conflicto	--		
Cercanía	-0,39**	--	
Dependencia	0,43**	-0,03	--

N=184

Por último, se presenta una tabla de correlación entre los tres temas que se han analizado. Primeramente, se obtiene que hay una relación inversa y significativa entre la cercanía y el conflicto, es decir, que a medida que se consolida la relación entre los profesores y los estudiantes, se reducen los entercados y conflictos entre ambos. También se observa que existe una relación positiva y significativa entre la dependencia y el conflicto, esto puede deberse a que a medida que los estudiantes se sienten muy apegados a los profesores esto se podría prestar para que haya conflicto entre los mismos (celos, angustia, etc.) y luego estos conflictos terminen consumiendo al profesorado. Por último, existe una relación inversa entre dependencia y cercanía (no significativa)

que se explica cómo, que a medida que la dependencia aumenta, las relaciones sanas de cercanía entre el profesorado y el estudiantado se van debilitando.

11. Discusión

En el caso del conflicto los resultados muestran que los profesores tienden a valorar más positivamente aquellas acciones en las cuales intervienen, por contrario los ítems que dan cuenta de actitudes y comportamiento de los niños tuvieron puntuaciones más altas, presumiblemente con un sesgo negativo. Según Pianta (2001) las relaciones caracterizadas por el conflicto, reflejan dificultad en el manejo de los estudiantes, y agotamiento, incomodidad e ineficacia del profesorado, lo que puede provocar un sesgo en los resultados.

En esta muestra de niños y niñas cuando los puntajes de conflicto suben, tienden a disminuir los de cercanía. Maldonado & Carrillo (2006), mencionan que las conductas que manifiestan los niños están vinculadas con la calidad de la relación profesor-estudiante en kínder, encontrando que los comportamientos antisocial y asocial se asocian con altos niveles de conflicto y poca cercanía en la relación. Asimismo, Olmedilla, (Olmedilla) indica que los problemas de disciplina, normalmente en forma de conflictos de relación entre profesores y alumnos, conducen a manifestar disrupción en el aula. Por lo que los resultados obtenidos pueden indicar que es momento de realizar acciones de prevención con estos alumnos.

En relación cercanía, los resultados muestran que el profesorado percibe en el alumnado una relación afectiva, cálida y basada en una buena comunicación, lo cual les hace sentir eficaces y competentes. Del mismo modo, el profesorado siente que los estudiantes los perciben como un apoyo lo cual lo convierte en un recurso para los niños, ya sea para la búsqueda de consuelo o afianzamiento de las conductas positivas, al grado que el estudiantado siente libertad de compartir sus sentimientos y experiencias personales con el profesorado y de manifestar orgullo cuando son escuchados. La Investigación Construcción de relaciones positivas entre maestros y niños,

(Ostrosky & Jung, 2004), sugiere que las relaciones entre maestros y niños juegan un papel muy importante al influenciar el desarrollo social y emocional de los niños pequeños, los que repercuten en buenas interacciones con sus compañeros y relaciones positivas con maestros y compañeros en la escuela primaria y hasta construir relaciones positivas y emocionalmente seguras con los adultos, por lo que el grupo de docentes evaluado, al tener buenas relaciones con sus estudiantes, como lo muestra los resultados, están desarrollando las capacidades para tener buenas relaciones durante la educación primaria e incluso al llegar a adultos.

De igual modo, en la subescala de cercanía, se puede deducir que, los docentes perciben que a temprana edad, el alumnado aun no desarrolla un esquema que reproduzca la conducta del profesorado, estudios demuestran que generalmente el alumno o alumna no imita cualquier tipo de conducta, (Universidad Internacional de Valencia, 2015) las conductas a imitar corresponden a aquellas que consideran más provechosa y eficaces, siendo que la imitación es selectiva, ya que no se imita cualquier conducta, el profesorado debe desarrollar acciones que resulten atractivas y que el alumnado valore de forma positiva.

En relación a la escala de dependencia, los resultados muestran que una porción del estudiantado ha establecido una relación de dependencia con el profesorado, mostrando sentimientos de dolor o desconcierto cuando son corregidos, enfado cuando el profesorado se aleja de ello o realizan acciones que llamen la atención del profesorado, no obstante, la tendencia indica que la mayoría de estos son autosuficientes y pueden solicitar la ayuda cuando realmente se necesita. El general no se identifica un problema de alta dependencia del alumnado con el profesorado, lo cual basado en el estudio del *Child Mind Institute* (Levine & Philips, 2022) es un importante elemento para construir un sentido de identidad, autoestima, tolerancia a la frustración y la perseverancia.

Entre los aspectos de correlación, se encuentra que a mayor conflicto se presenta una disminución de la cercanía, la cual en el estudio *Contribución to Validation of the Student–Teacher Relationship Scale in the Italian Educational Setting* (Michela Fraire, 2008), se denomina como una relación “Conflicto-ira”, caracterizada por ser tensa e impredecible el profesorado percibe su relación con el alumnado como una lucha continua, debido a la frustración y estrés; asimismo porque percibe hostilidad de parte del alumnado. En este tipo de relación el profesorado se siente impotente e inadecuado para resolver el problema, ya que el estudiantado se enfada con facilidad y permanece en este estado al ser amonestado, manifestando llanto para llamar la atención o cambiando de manera repentina sus sentimientos ante el profesorado.

El profesorado suele estar convencido de ser considerado como una fuente de castigo injusto por parte del alumnado.

En el caso de la correlación, entre conflicto y dependencia, al presentarse un nivel alto de conflicto y alto de dependencia, se determina como una relación “Enfurecido-Dependiente” (Michela Fraire, 2008), en esta el profesorado se considera como inadecuado a las peticiones y comportamientos del alumnado, existe malestar tanto en el profesorado como en el alumnado pero no hay capacidad para afrontarlo, porque este depende demasiado del profesorado y busca demasiado su presencia; este tipo de relación se considera inestables y depende del estado de ánimo de profesorado y alumnado En este tipo de relación el alumnado puede presentar dolor o desconcierto al ser corregido, enfado o adquirir una actitud desafiante ante los regaños, exigir atención aun sin necesitarla mediante el llanto o enojo.

12. Conclusión

Estudios similares reportados con estudiantes estadounidenses (Pianta, 2001) en sus resultados los docentes indican una variedad de relaciones con sus estudiantes, datos obtenidos concluyendo

que la calidad de las relaciones está determinada por los niveles de cercanía, conflicto y dependencia. Las docentes manifestaron que cuando sus relaciones son cercanas percibían relaciones caracterizadas de afecto y calidez, y además los niños y niñas confiaban más al punto de comentarles situaciones personales, expresarles sus sentimientos, y aceptar el consuelo y apoyo emocional cuando se les era brindado, En cambio, otras docentes percibieron que con los niños con quienes tenían relaciones conflictivas mostraban dependencia excesiva hacia ellas, estos niños se caracterizaban por mostrar niveles bajos de competencia social, dificultades académicas, actitud de negatividad, poca o difícil comunicación, problemas de conducta, tensión y hostilidad (Maldonado & Carrillo, 2006).

La caracterización de la percepción de los docentes sobre su relación con sus estudiantes en Centros de Desarrollo Infantil (CDI) ubicados en los municipios de Soledad y Luruaco del departamento del Atlántico muestran que los resultados obtenidos son consistentes con estudios internacionales y nacionales. Estos resultados apoyan la literatura sobre las relaciones docente-niño en la educación infantil y ponen en evidencia que los docentes de nuestro contexto pueden mediante la aplicación de la escala STRS percibir las relaciones con sus estudiantes, determinar si estas relaciones son conflictivas, dependientes y/o cercanas en los primeros años de vida, realizar un autoanálisis para mejorar la calidad de las relaciones conflictivas y dependientes además de fortalecer las relaciones de cercanía.

Al relacionar los datos por sexo, se encuentran resultados interesantes en cuanto a la relación positiva que muestran las niñas con el profesorado, no obstante, con un marcado nivel de conflictividad en la relación, el alcance de esta investigación no sustenta inferir el porqué de estos resultados. El análisis de la relación de las subescalas. muestran, que la percepción del profesorado sobre la relación con el alumnado es positiva y de calidad; que experimenta una relación social y

emocional adecuada, la cual produciría un potencial desarrollo social y académico positivo en el alumnado.

13. Recomendaciones

Estas y otras investigaciones recomiendan que los centros de cuidado infantil y/o las escuelas deben trabajar en conjunto con las familias, capacitar a los docentes, orientar a los padres en los estilos de crianza, (Brownell & Drummond, 2018; Thomson et al., 2010) y comunicación con sus hijos (Yüksek & Yılmaz, 2017), fomentar relaciones cercanas, cálidas y afectivas en beneficio de los niños.

Nuestra investigación provee evidencias que los docentes perciben que en los salones de clases poder existir diferentes tipos de relaciones entre docentes y niños, sobre todo de cercanía (positiva), conflicto y dependencia (negativa), por los niveles obtenidos en dependencia y conflicto se sugiere realizar nuevos análisis considerando las subescalas de cercanía y conflicto de manera independientemente, descartando los resultados en la subescala de dependencia (Pianta, 2001), considerando que la edad de los participantes es menor a los 6 años ($M = 3.86$), en este caso la dependencia no es motivo de preocupación para los docentes (Pianta, 2001), pero si se hace indispensable la toma de decisiones para mejorar de manera positiva estos resultados, implementar estrategias que motiven la afectividad y convivencia positiva en los salones de clases, la capacitación a los docentes para identificar las posibles causas de las relaciones conflictivas, y la concientización a los docentes de primera infancia y administradores de los centros educativos de su rol como la base que marcará en el futuro socio-afectivo, emocional, cognitivo y académico de los niños y niñas a su cargo.

Los docentes participantes perciben sus relaciones con los niños y las niñas de manera negativa para los ambientes en la educación infantil de los niños del departamento del Atlántico, es

importante intervenir con programas y nuevos estudios de las posibles causas para mejorar de manera positiva estas relaciones que se hacen presente en los contextos de primera infancia.

Estudios muestran que las relaciones padre-hijos pueden moderar la relación docente-niño, los niños y niñas participantes en el presente estudio viven en su mayoría con sus madres, muchas de ellas no trabajan o trabajan medio tiempo. Por este motivo, para futuros estudios es necesario explorar si hay relación entre la relación padre-hijo y docente-niño en el departamento del Atlántico. Adicionalmente, se recomienda explorar otras variables como género, nivel económico y cultura para continuar comprendiendo las relaciones, adulto-niño, los diferentes tipos de apego y como estos pueden afectar el desarrollo socio-afectivo y académico de los niños. Los estudios en este campo se deben continuar realizando ya que contribuyen con la consolidación de una educación de calidad.

14. Referencias

- Acar, I. H., Evans, M. Y., Rudasill, K. M., & Yildiz, S. (05 de Marzo de 2018). The contributions of relationships with parents and teachers to Turkish children's antisocial behaviour. *Educational Psychology, 38(7), 877-897*. doi:<https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1441377>
- Acar, I. H., Troquati, J. C., García, A., & Ren, L. (Abril de 2018). Examining the Roles of Parent–Child and Teacher–Child Relationships on Behavior of Children at Risk. *Merrill-Palmer Quarterly, 64(2), 248-274*. doi:DOI: 10.13110 / merrpalmquar1982.64.2.0248
- Arbeau, K. A., Coplan, R. J., & Weeks, M. (15 de marzo de 2010). Shyness, Teacher–Child Relationships, and Socio-Emotional Adjustment in Grade 1. *International Journal of Behavioral Development, 34(3), 259-269*. Obtenido de DOI: 10.1177/0165025409350959
- Arena Castellanos, M. V., & Fernández de Juan, T. (Abril-Junio de 2009). Formación pedagógica docente y desempeño académico de alumnos en la facultad de Ciencias Administrativas de la UABC. *Revista de la educación superior, 38(150)*. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602009000200001
- Ávila Baray, H. L. (2006). *Introducción a la Metodología de la Investigación*. Cd. Cuauhtemoc, Chihuahua, México, US: Edición Electrónica. Obtenido de Texto completo en www.eumed.net/libros/2006c/203/
- Bergin, C., & Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Educational Psychology Review, 21(2), 141-170*. doi:DOI 10.1007/s10648-009-9104-0

- Bernal, R. (2014). *Diagnóstico y recomendaciones para la atención de calidad a la primera infancia en Colombia* (Primera edición ed.). Colombia: Fedesarrollo. Obtenido de https://www.repository.fedesarrollo.org.co/bitstream/handle/11445/148/CDF_No_51_Abril_2014.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Betancourth, S., Burbano, D., & Venet, M. (Junio de 2017). La relación docente-estudiantes de preescolar según el CLASS de Pianta*. *Psicogente*, 20(37), 55-69. doi:<http://dx.doi.org/10.17081/psico.20.37.2418>
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The Teacher-child Relationship and Children's Early School Adjustment. *Pergamon Journal of School Psychology*, 35(1), 61-79. Obtenido de https://www.academia.edu/2467436/The_teacher-child_relationship_and_childrens_early_school_adjustment
- Bravo Andrade, H., Ruvalcaba Romero, N., Orozco Solís, M., González Gaxiola, Y., & Hernández Paz, M. (2018). Salud Mental Investigación y Reflexión sobre el Ejercicio Profesional. En N. Ruvalcaba Romero, & M. Orozco Solís. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/328584009_Introduccion_al_modelo_ecologico_del_desarrollo_humano
- Britt Drugl, M., & Hjemdal, O. (2013). Factor Structure of the Student–Teacher Relationship Scale for Norwegian School-age Children Explored with Confirmatory Factor Analysis. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(5), 457-466. doi:[10.1080/00313831.2012.656697](https://doi.org/10.1080/00313831.2012.656697)

- Brownell, C., & Drummond, J. (Julio de 2018). Early childcare and family experiences predict development of prosocial behaviour in first grade. *Early Child Development and Care*, 1-26. doi:10.1080 / 03004430.2018.1489382
- Burrueco Arjona, J. (Julio/SEptiembre de 2002). Primeros vínculos (en la vida y en las consultas). *Revista Pediatría de Atención Primaria*, IV(15). Obtenido de <http://archivos.pap.es/files/1116-251-pdf/258.pdf>
- Cantero López, M. J. (2003). Pautas Tempranas del Desarrollo Afectivo y su Relación con la Adaptación al Centro Escolar. *Informació psicològica*(82), 3-13.
- Caputi, M., Lecce, S., & Pagnin, A. (2017). The role of mother–child and teacher–child relationship on academic achievement. *European Journal of Developmental Psychology*, 14(2), 141-158. doi:DOI: 10.1080/17405629.2016.1173538
- Demo, D., & Cox, M. (2000). Families With Young Children in the 1990s. *Journal of Marriage and the Family*, 62, 876-895. Obtenido de <https://ezproxy.uninorte.edu.co:2091/doi/epdf/10.1111/j.1741-3737.2000.00876.x>
- EDUforics. (27 de Julio de 2018). *EDUforics, anticipando la Educación al Futuro*. Obtenido de <http://www.eduforics.com/es/apego-aula-pautas-comprenderlo-comenzar-modificarlo/>
- Egeland, B. (Diciembre de 2004). Programas de Intervención y Prevención para Niños Pequeños, Basados en el Apego. *Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia*, 1-6. Obtenido de <http://www.encyclopedia-infantes.com/sites/default/files/textes-experts/es/2283/programas-de-intervencion-y-prevencion-para-ninos-pequenos-basados-en-el-apego.pdf>

- Eisenhower, A., Baker, B. L., & Blacher, J. (2007). Early Student-Teacher Relationships of Children With and Without Intellectual Disability: Contributions of Behavioral, Social, and Self-regulatory Competence. *Journal of School Psychology*, 45(4), 363-383. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2006.10.002>
- Escobar Medina, M. B. (Marzo-Agosto de 2015). Influencia de la interacción alumno-docente en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Revista de Tecnología y Sociedad*,(8). Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/4990/499051499006.pdf>
- Fraire, M., Longobardi, C., Prino, L., Sclavo, E., & Settanni, M. (Dec de 2013). Examining The Student-Teacher Relationship Scale in the Italian Context: A Factorial Validity Study. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(3), 851-882. Obtenido de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1018029>
- Galán Rodríguez, A. (Octubre-Diciembre de 2010). El Apego. Más allá de un Concepto Inspirador. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 30(4), 581-595. Obtenido de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0211-57352010000400003
- Garelli, J. C., & Montuori, E. (1997). Vinculo Afectivo Materno-filial en la Primera Infancia y Teoría del Attachment. *Pediatría Práctica*, 95, 122-125. Obtenido de https://www.sap.org.ar/docs/archivos/1998/arch98_2/98_122_125.pdf
- Garrido-Rojas, L. (2006). Apego, Emoción y Regulación Emocional. Implicaciones para la salud. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(3), 493-507. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/805/80538304.pdf>
- Gordillo Gordillo, M., Ruíz Fernández, M. I., Sánchez Herrera, S., & Calzado Almodóvar, Z. (2016). Clima Afectivo en el Aula; Vínculo Emocional Maestro-Alumno. *International Journal of*

- Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 195-201. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349851776022>
- Gregoriandis, A., & Grammatikopoulos, V. (10 de May de 2013). Teacher-child Relationship Quality in Early Childhood Education: The Importance of Relationship Patterns. *Early Child Development and Care*, 184(3), 386-402. doi: 10.1080/03004430.2013.790383
- Grossmann, K., & Grossmann, K. E. (2010). Impacto del Apego a la Madre y al Padre durante los Primeros Años, en el Desarrollo Psicosocial de los Niños hasta la Adulthood Temprana. *Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia, Centre of Excellence for Early Childhood Development*, 1-8. Obtenido de <https://web.oas.org/childhood/ES/Lists/Recursos%20%20Estudios%20e%20Investigaciones/Attachments/36/29.%20Apego.pdf>
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2006). Student-Teacher Relationships. G.G. Bear & K.M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, Prevention, and Intervention*, 59-71. Obtenido de <https://psycnet.apa.org/record/2006-03571-005>
- Hamre, B. K., Goffin, S. G., & Kraft-Sayre, M. (2009). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS) Implementation Guide*. (C. Teachstone, Ed.)
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la Investigación* (Vol. 5ta.). México: McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V. Obtenido de https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigacion%3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf

- Hightower, A. D., Work, W. C., Cowen, E. L., Lotyczewski, B. S., Spinell, A. P., Guare, J. C., & Rohrbeck, C. A. (1986). The Teacher-Child Rating Scale: A brief objective measure of. *School Psychology Review*, 15(3), 393-409. Obtenido de http://education-webfiles.s3-website-us-west-2.amazonaws.com/childcare/pdf/instrumental_docs/Teacher-Child%20Rating%20Scale%20ID.pdf
- Huaiquián-Billeke, C., Mansilla-Sepúlveda, J., & Lasalle-Rivas, V. (2016). Apego: Representaciones de Eucadoras de Párvulos en Jardines Infantiles en Temuco, Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1119-1129. Obtenido de <http://revistaumanizales.cinde.org.co/rlcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/2595/719>
- Jerome, E. M., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (noviembre de 2009). Teacher-Child Relationships from Kindergarten to Sixth Grade: Early childhood predictors of teacher-perceived conflict and closeness. *Author manuscript*, 18(4), 915-945. doi:10.1111/j.1467-9507.2008.00508.x
- Koomen, H. M., Verschueren, K., Schooten, E., Jak, S., & Pianta, R. C. (April de 2012). Validating the Student-Teacher Relationship Scale: Testing factor structure and measurement invariance across child gender and age in a Dutch sample. *Journal of School Psychology*, 50(2), 215-234. doi:<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.09.001>
- Košir, K., & Tement, S. (Septiembre de 2014). Teacher–Student Relationship and Academic Achievement: A Cross-Lagged Longitudinal Study on Three Different Age Groups. *European Journal of Psychology of Education*, 29(3), 409-428. doi:DOI 10.1007/s10212-013-0205-2

- Lecannelier, F., Kimelman, M., González, L., Nuñez, C., & Hoffmann, M. (2008). Evaluación de Patrones de Apego en Infantes Durante su Segundo Año en Dos Centros de Atención de Santiago de Chile. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 17(3), 197-207. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281921795001>
- Levine, A., & Philips, L. (21 de Septiembre de 2022). Cómo desarrollar la independencia en niños de preescolar. New York, New York, USA.
- Li, Y., Liu, L., Lv, Y., Xu, L., Wang, Y., & Huntingger, C. (abril de 2015). Mother-Child and Teacher-Child Relationship and their influence on Chinese only and non-Only Children's Early Social Behaviors: the Moderator Role of Urban- Rural Status. 51, 108-116. doi:<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2015.01.023>
- Logatt Grabner, C. A. (2016). ¿Cómo Influyen Las Emociones en el Aprendizaje? *Revista Gratuita de Neurociencia y Neuroeducación Descubriendo el Cerebro y la Mente*(83), 6-7. Obtenido de http://www.upla.cl/inclusion/wp-content/uploads/2016/05/Descubriendo_el_cerebro_y_la_mente_n83.pdf
- López A., C., & Ramírez G., M. (Abril de 2005). Apego. *Revista Chilena de Medicina Familiar, Actualizaciones en Clínica*, 6(1), 20-24. Obtenido de <http://revista.sochimef.org/index.php/revchimf/article/view/108>
- López, G., & Guaimaro, Y. (Julio de 2015). El Rol de la Familia en los Procesos de Educación y Desarrollo Humano de los Niños y Niñas. *IXAYA, Revista Universitaria de Desarrollo Social*(10), 31-55. Obtenido de <http://www.revistascientificas.udg.mx/index.php/IXA/article/view/6742/5822>

- Macmillan. (s.f.). Desarrollo Afectivo. En macmillaneducation.es. Macmillaneducation.es. Obtenido de https://www.macmillaneducation.es/wp-content/uploads/2018/10/desarrollo_socioafectivo_libroalumno_unidad1muestra.pdf
- Maldonado Carreño, C., & Carrillo Avila, S. (Enero-Junio de 2006). Educar con Afecto: Características y Determinantes de la Calidad de las Relaciones Niño-Maestro. (A. C. Comportamiento, Ed.) *Revista Infancia Adolescencia y Familia*, 1(001), 39-60. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/769/76910104.pdf>
- Mantzicopoulos, P. Y., & Neuharth-Pritchett, S. (2003). Development and validation of a measure to assess head start children's appraisals of teacher support. *Journal of School Psychology*, 41(6), 431-451. doi: 10.1016/j.jsp.2003.08.002
- McCormick, M. P., O'Connor, E. E., Cappella, E., & McClowry, S. G. (October de 2013). Teacher-Child Relationships and Academic Achievement: A Multilevel Propensity Score Model Approach. *Journal of School Psychology*, 51(5), 611-624. doi:<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.05.001>
- McLeod, S. (2007). Bowlby's Attachment Theory. *simplypsychology*, 1-10. Obtenido de <https://www.simplypsychology.org/simplypsychology.org-bowlby.pdf>
- Michela Fraire, C. L. (2008). Contribution to Validation of the Student-Teacher Relationship. *European Journal of Education and Psychology*, Págs. 49-59.
- Milatz, A., Glüer, M., Harwardt-Heinecke, E., Kappler, G., & Ahnert, L. (2014). The Student-Teacher Relationship Scale revisited: Testing factorial structure, measurement invariance and validity criteria in German-speaking samples. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(3), 357-368. doi:<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.04.003>

- Molero Mañes, R. J., Sospedra Aguado, R., Sabater Barrocal, Y., & Plá Molero, L. R. (2011). La Importancia de las Experiencias Tempranas de Cuidado Afectivo y Responsable en los Menores. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 511-520. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832328052>
- Moneta C., M. E. (Mayo-Junio de 2014). Apego y Pérdida: redescubriendo a John Bowlby. *Revista chilena de pediatría*, 85(3), 265-268. Obtenido de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rcp/v85n3/art01.pdf>
- Moreno García, R., & Martínez-Arias, R. (2008). Adaptacion Española de la Escala de Relación Profesor-Alumno (STRS) de Pianta. *Psicología Educativa*, 14(1), 11-27. Obtenido de <https://journals.copmadrid.org/psed/art/f670ef5d2d6bdf8f29450a970494dd64>
- Moreno Manzo, J. M. (JULIO-diciembre de 2006). Revisión de los principales modelos teóricos explicativos del maltrato infantil. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 11(2), 271-292. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29211205>
- Nikolaos, T., Athanasios, G., & Grammatikopoulos, V. (2018). Evaluating the Student–Teacher Relationship Scale in the Greek educational setting: an item parcelling perspective. *Research Papers in Education*, 33(4), 414-426. doi:10.1080/02671522.2017.1353675
- Nur, İ., Aktaş-Arnas, Y., Abbak, B. S., & Kale, M. (2018). Mother-child and teacher-child relationships and their associations with school adjustment in pre-school. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 18(1), 2011-220. doi:10.12738 / estp.2018.1.0608
- O'Connor , E., & McCartney, K. (2006). Testing Associations Between Young Children's Relationships With Mothers and Teachers. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 87-98. doi:DOI: 10.1037/0022-0663.98.1.87

- Oliva Gómez, E., & Villa Guardiola, V. (Enero-Junio de 2014). Hacia un Concepto Interdisciplinario de la Familia en la Globalización. Towards an interdisciplinary concept of family in Globalization. *Justicia Juris*, 10(1), 11-20. doi:<http://www.scielo.org.co/pdf/jusju/v10n1/v10n1a02.pdf>
- Olmedilla, J. M. (s.f.). *Organización de Estados Iberoamericanos*. Recuperado el 07 de Octubre de 2022, de Organización de Estados Iberoamericanos: <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie18a09.htm>
- Ostrosky, M., & Jung, E. (2004). *Construcción de relaciones positivas entre maestros y niños*. EEUU: Centro sobre los Fundamentos Sociales y Emocionales del Aprendizaje Temprano.
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *Int. J. Morphol.* [online], 35(1), 227-232. doi:<http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>.
- Papadopoulou , E., & Gregoriadis, A. (2017). Young Children’s Perceptions of the Quality of Teacher–Child Interactions and School Engagement in Greek Kindergartens. *Journal of Early Childhood Research*, 15(3), 323-335. doi:<https://doi.org/10.1177/1476718X16656212>
- Pianta, R. C. (1991). *STRS Student-Teacher Relationship Scale*. Psychological Assessment Resources, Inc. Obtenido de https://curry.virginia.edu/uploads/resourceLibrary/STRS_Professional_Manual.pdf
- Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-Child Relationships and Children's Success in the First Years of School. *School Psychology Review*, 33(3), 444-458. Obtenido de http://pages.erau.edu/~andrewsa/Project_2/Christian_John/DuneProject/Teaching.pdf

- Razeto, A. (2016). El Involucramiento de las Familias en la Educación de los Niños. *Revista Páginas de Educación*, 9(2). Obtenido de <http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v9n2/v9n2a07.pdf>
- Remolina de Cleves, N., Velásquez, B. M., & Calle M., M. G. (enero-diciembre de 2004). El Maestro como Formador y Cultor de la Vida. *Tabula Rasa*, 2, 263-281. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/396/39600215.pdf>
- Riquelme, E. H., Henríquez, C., & Álvarez, B. (2003). Relación entre Estilos de Apego y Teorías de la Mente. *PSYKHE*, 12(1), 73-81. Obtenido de <http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/view/342>
- Rodríguez, E. M. (10 de Abril de 2019). *La Mente es Maravillosa*. Obtenido de La Mente es Maravillosa | Revista sobre psicología, filosofía y reflexiones sobre la vida: <https://lamenteesmaravillosa.com/la-teoria-del-apego-de-john-bowlby/>
- Rudasill, K., & Rimm-Kaufman, S. (23 de January de 2009). Teacher–child relationship quality: The roles of child temperament and teacher–child interactions. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(2), 107-120. doi:10.1016 / j.ecresq.2008.12.003
- Salinas-Quiroz, F., Morales-Carmona, F. A., Castro, F., Juárez-Hernández, M. C., Posada, G., & Carbomell, O. A. (Enero-Junio de 2015). Educación Inicial de Base Segura: Indicador de la calidad educativa para la primera infancia Solid foundations for education: indicator of educational quality in early childhood. *Psicología Iberoamericana*, 23(1), 75-82. Obtenido de <https://www.redalyc.org/html/1339/133944230009/>
- Sassenfeld, A. (Octubre de 2012). Consideraciones sobre el apego, los afectos y la regulación afectiva. *Clínica e Investigación Relacional*, 6(3), 548-563. Obtenido de https://www.psicoterapiarelacional.es/Portals/0/eJournalCeIR/V6N3_2012/11_Sassenf

eld_Consideraciones%20sobre%20el%20apego-los-afectos-y-la-regulacion-afectiva_CelR_V6N3.pdf

Secretaría de Estado de Educación República Dominicana. (2009). *Importancia de la Educación Inicial en los Primeros Años de Vida de las Niñas y los Niños*. Secretaría de Estado de Educación, Dirección General de Educación Inicial, República Dominicana. Recuperado el 20 de agosto de 2018, de http://www.educando.edu.do/Userfiles/P0001/File/Importancia_de_la_Educacion_Inicial.pdf

Settanni, M., Longobardi, C., Sclavo, E., Fraire, M., & Prino, L. E. (26 de Junio de 2015). Development and psychometric analysis of the student–teacher relationship scale – short form. *Front Psychol.*, 6, 898. doi:10.3389 / fpsyg.2015.00898

Sette, S., Zuffianò , A., Lucidi, F., Laghi, F., Lonigro, A., & Baumgartner, E. (2016). Evaluating the Student–Teacher Relationship Scale in Italian Young Children: An Exploratory Structural Equation Modeling Approach. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 36(3), 284-290. doi:<https://doi.org/10.1177/0734282916674601>

Sierra García, P., & Moya Arroyo, J. (2012). El Apego en la Escuela Infantil: Algunas Claves de Detección e Intervención. *Psicología Educativa*, 18(2), 181-191. Obtenido de <https://doi.org/10.5093/ed2012a18>

Solheim, E., Berg-Nielsen, T. S., & Wichstrøm, L. (2012). The Three Dimensions of the Student–Teacher Relationship Scale: CFA Validation in a Preschool Sample. *Journal of Psychoeducational Assessment*, SAGE Publications, 30(3), 250-263. doi:DOI: 10.1177/0734282911423356

- Thomson, C., Valentine, K., Longden, T., & Harrison, L. (2010). *Partnerships in early childhood program*. Report 7/10, prepared for The Benevolent Society.
- Torres, R. M. (Abril de 2017). *Otra Educación*. Obtenido de <https://otra-educacion.blogspot.com/2017/04/>
- Toth, S. L., & Cicchetti, D. (December de 2004). Child Maltreatment and Its Impact on Psychosocial Child Development. *Encyclopedia on Early Childhood Development*, 1-6. Obtenido de <http://www.child-encyclopedia.com/sites/default/files/textes-experts/en/779/child-maltreatment-and-its-impact-on-psychosocial-child-development.pdf>
- Universidad Internacional de Valencia. (17 de Agosto de 2015). Cómo desarrollar el aprendizaje por imitación. Valencia, España.
- Urizar Uribe, M. (2012). *Vinculo Afectivo y sus Trastornos*. Obtenido de <http://www.avpap.org/documentos/bilbao2012/DesarrolloAfectivoAVPap.pdf>
- Van IJzendoorn, M. (2010). El Apego durante los Primeros Años (0-5) y su Impacto en el Desarrollo Infantil. *Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia*, 1-5. Obtenido de <https://web.oas.org/childhood/ES/Lists/Recursos%20%20Estudios%20e%20Investigaciones/Attachments/36/29.%20Apego.pdf>
- Verschueren, K., & Koomen, H. M. (MAyo de 2012). Teacher-child relationships from an attachment perspective. *Attachment & Human Development*, 14(3), 205-211. Recuperado el 15 de agosto de 2018, de <https://www.researchgate.net/publication/224853875>

- Webb, M.-Y. L., & Neuharth-Pritchett, S. (April de 2011). Examining factorial validity and measurement invariance of the Student–Teacher Relationship Scale. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(2), 205-215. doi:DOI: 10.1016/j.ecresq.2010.09.004
- Yüksek Usta, S., & Yılmaz, A. (2017). A correlational study of children’s externalizing and internalizing behavioral problems in relation to mother-child and teacher-child relationships. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 8(1), 41-68. doi:http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2018.003
- Zhang, X. (2011). Parent–child and teacher–child relationships in Chinese preschoolers: The moderating role of preschool experiences and the mediating role of social competence. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(2), 192-204. doi:doi:10.1016/j.ecresq.2010.09.001

15. Anexos

Anexo 1

Cuestionario para padres

Padre e Hijos

Gracias por acceder a completar esta entrevista. El propósito de la misma es aprender más acerca de las familias del colegio. La información que me dé es muy importante, así que por favor sea lo más preciso posible. Nuestra entrevista durará aproximadamente de 30/45 minutos.

Fecha de Entrevista: __/__/____ Escuela: _____

Número de Identificación del niño/a: _____

Número de identificación cuidador primario: _____ (opcional)

Rol del Entrevistador (encierre uno en un círculo):

Apoyo a la Familia Maestro LEP Personal Otro (Especifique: ____)

Relación del cuidador primario con el niño (encierre uno en un círculo):

Madre Padre Abuela Abuelo Madrastra Padrastro

Otro (Especifique: _____)

Iniciales del cuidador primario: __ __

Todos los miembros de la familia desempeñan un papel importante en el cuidado de un niño. Esta sección de la entrevista se enfoca en el cuidador primario.

1. ¿Quién cuida principalmente al niño? (Por favor seleccione uno.)
 - a. Madre
 - b. Padre
 - c. Abuela
 - d. Abuelo
 - e. Tía
 - f. otro familiar
 - g. Padre o madre adoptivo/guardián
 - h. otro (especifique: _____)

2. ¿Cuál es el nivel educativo más alto que tiene la persona que cuida al niño? (¿Qué ha seleccionado para #7)? (Por favor seleccione una/el nivel más alto alcanzado por esa persona)
- a. Octavo grado o menos
 - b. Algo de escuela secundaria, pero sin diploma o sin GED
 - c. Diploma de escuela secundaria o GED
 - d. Algunos grados universitarios, pero sin título
 - e. Diploma de escuela secundaria o GED, más entrenamiento técnico o certificado
 - f. AA, AS, título de 2 años
 - g. Título universitario
 - h. Maestría
 - i. Doctorado (ej., M.D., Ph. D.)
 - j. Otro (especifique: _____)
3. ¿Cuál describe mejor su (persona que cuida al niño(a)) situación laboral?
- a. Empleado (si Afirmativo, marque todas las que aplican)
 - a.1 Trabajando tiempo completo (35 o más horas a la semana)
 - a.2 Trabajando medio tiempo (menos de 35 horas por semana)
 - a.3 Trabajando parte del año (menos de 12 meses)
 - b. Desempleado (ej. fue despedido, entre trabajos, buscando trabajo)
 - c. No está en la fuerza laboral (ej. Jubilado, padre/madre en el hogar)
4. ¿Está usted (principal cuidador del niño(a)) actualmente matriculado en algún programa de estudio o de capacitación?
- a. Si, programa de estudio: ¿En qué colegio, instituto o universidad?
 - b. Si, en programa de capacitación: ¿Cuál programa?
 - c. No, ni en programa de estudio ni en programa de capacitación.
5. ¿Cuál describe mejor su estructura familiar?
- a. dos-padres b. Madre-Padre Soltero c. otros (Especifique: _____)

6. ¿Quién vive en la casa con su hijo? Por favor marque todas las que aplican

- a. Madre
 - b. Padre
 - c. Hermanos
 - d. Hermanas
 - e. Abuela
 - f. Abuelo
 - g. Tía(as)
 - h. Tío(os)
 - i. Primos
 - j. Otro (Especifique: _____)
- a. En total, hay total de __ adultos (mayores de 18 años) que viven en el hogar del niño, incluyéndose usted.
- b. En total, hay total de __ niños (menores de 18 años) que viven en el hogar del niño, incluyendo al niño.

Anexo 2

Escala STRS aplicada a Docente

Escala de Relación profesor-alumno, STRS Pianta (2001)

Fecha: _____ de _____ de _____

Código del profesor en prácticas _____ Edad _____ Sexo: V M Especialidad _____

Nombre del alumno/a (solo iniciales): _____ Edad _____ sexo: V M

Etnia o país de origen de/de la alumno/a _____ curso _____

Por favor refleje el grado en el que cada una de las siguientes frases se pueden aplicar actualmente a su relación con este/a niño/a. teniendo en cuenta el baremo señalado, rodea con un CIRCULO el número apropiado para cada frase. Si necesita cambiar alguna respuesta, NO BORRES, pon una X en la respuesta incorrecta y señala con un circulo la correcta.

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

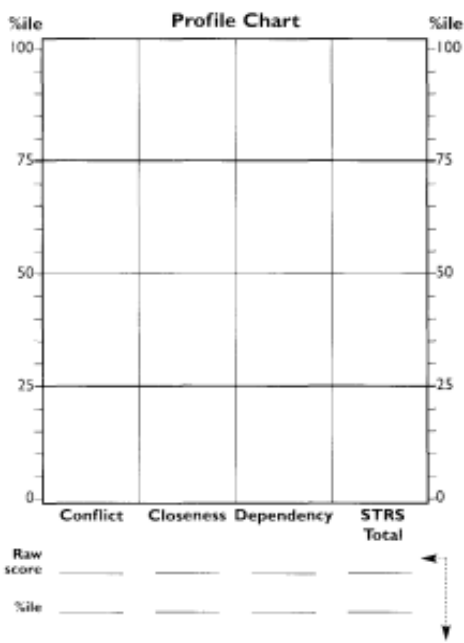
(Pianta, STRS Student-Teacher Relationship Scale, 2001)

Anexo 3
 Hoja de resultados escala STRS aplicada a docentes

STRS Student-Teacher Relationship Scale™
 Scoring and Profile Sheet

Teacher's name _____ Gender: M F Ethnicity _____ Date ____/____/____
 Child's name _____ Grade _____ Gender: M F Ethnicity _____ Age _____

Scoring: For all items, transfer the circled item scores to the white box adjacent to the item. Sum the scores in each column and enter the sum in the box at the bottom of the column. In cases where there is no response, a score of 0 should not be given. Instructions for prorating subscale raw scores are provided in chapter 2 of the STRS Professional Manual. Use the STRS Total score formula at the bottom left to compute the STRS Total raw score. Transfer the Total and subscale raw scores to the spaces provided below the Profile Chart. Use the appropriate Appendix table in the STRS Professional Manual to obtain the corresponding percentile value for each raw score. **Profiling:** Plot the percentiles on the profile chart. Shaded areas indicate critical levels.



Raw score _____
 %ile _____

STRS Total score formula

$$(72 - \frac{\text{Conflict raw score}}{\text{Conflict raw score}}) + \frac{\text{Closeness raw score}}{\text{Closeness raw score}} + (30 - \frac{\text{Dependency raw score}}{\text{Dependency raw score}}) = \frac{\text{Total raw score}}{\text{Total raw score}}$$

- Normative Comparison Group**
 (Appendix tables for each normative group are indicated in parentheses).
- Total Sample (A1)
 - Boys (B1)
 - Girls (B2)
 - Caucasians (C1)
 - African Americans (C2)
 - Hispanic Americans (C3)

Conflict	Closeness	Dependency	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		1. 1 2 3 4 5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		2. 1 2 3 4 5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		3. 1 2 3 4 5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		4. 5 4 3 2 1
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		5. 1 2 3 4 5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	6. 1 2 3 4 5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		7. 1 2 3 4 5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	8. 1 2 3 4 5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		9. 1 2 3 4 5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	10. 1 2 3 4 5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		11. 1 2 3 4 5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		12. 1 2 3 4 5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		13. 1 2 3 4 5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	14. 1 2 3 4 5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		15. 1 2 3 4 5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	16. 1 2 3 4 5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		17. 1 2 3 4 5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		18. 1 2 3 4 5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		19. 5 4 3 2 1
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		20. 1 2 3 4 5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		21. 1 2 3 4 5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		22. 1 2 3 4 5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		23. 1 2 3 4 5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		24. 1 2 3 4 5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		25. 1 2 3 4 5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		26. 1 2 3 4 5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		27. 1 2 3 4 5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		28. 1 2 3 4 5

PAR Psychological Assessment Resources, Inc. P.O. Box 995 Odessa, FL 33559
 toll free 1-800-351-1111 www.parinc.com

Copyright 1991, 1992, 1994, 2001 by Psychological Assessment Resources, Inc. All rights reserved. May not be reproduced in whole or in part in any form or by any means without written permission of Psychological Assessment Resources, Inc. This form is printed in blue ink on carbonless paper. Any other version is unauthorized.
 9 8 7 6 5 4 3 2 1 Reorder #RO-4799 Printed in the U.S.A.

(Pianta, 2001)

16. Apéndices

Apéndice 1

Estadístico descriptivo y percentiles por docente

	<i>n</i>	Mín. (<i>n</i>)	Máx. (<i>n</i>)	M (<i>n</i>)	Desviación estándar (<i>n</i>)	M (<i>n</i>) Percentiles
Docente 1						
Cercanía	8,00	46,00	49,00	47,88	0,99	60,63
Conflicto	8,00	21,00	37,00	26,38	6,41	68,88
Dependencia	8,00	11,00	21,00	15,38	4,00	82,63
Total	8,00	90,00	119,00	108,13	10,83	34,13
Docente 2						
Cercanía	4,00	44,00	54,00	49,50	4,43	70,00
Conflicto	4,00	24,00	36,00	30,75	4,99	78,50
Dependencia	4,00	20,00	21,00	20,75	0,50	99,00
Total	4,00	93,00	109,00	100,00	8,25	20,50
Docente 3						
Cercanía	11,00	44,00	52,00	46,73	2,65	54,55
Conflicto	11,00	24,00	50,00	31,91	7,25	79,91
Dependencia	11,00	14,00	21,00	17,18	2,52	93,09
Total	11,00	75,00	109,00	99,64	9,07	20,27
Docente 4						
Cercanía	5,00	41,00	51,00	47,20	3,96	58,60
Conflicto	5,00	16,00	38,00	27,20	9,76	66,80
Dependencia	5,00	17,00	21,00	19,20	1,79	97,60
Total	5,00	84,00	119,00	102,80	15,14	28,20
Docente 5						
Cercanía	13,00	41,00	51,00	49,54	2,88	71,38
Conflicto	13,00	16,00	36,00	23,15	6,45	60,38
Dependencia	13,00	11,00	22,00	15,00	4,20	79,38
Total	13,00	85,00	122,00	113,38	12,29	46,31
Docente 6						
Cercanía	8,00	47,00	50,00	48,25	1,04	63,13
Conflicto	8,00	23,00	29,00	24,63	2,45	66,25
Dependencia	8,00	14,00	22,00	17,75	2,82	94,25
Total	8,00	100,00	113,00	107,88	4,61	30,75
Docente 7						
Cercanía	8,00	43,00	48,00	46,63	2,00	53,13
Conflicto	8,00	23,00	26,00	25,38	1,06	70,25
Dependencia	8,00	17,00	20,00	18,13	0,99	96,88
Total	8,00	101,00	107,00	105,13	2,03	25,75

Docente 8						
Cercanía	14,00	36,00	42,00	39,64	2,06	23,29
Conflicto	14,00	17,00	25,00	21,57	2,44	57,93
Dependencia	14,00	9,00	14,00	11,86	1,29	67,86
Total	14,00	100,00	115,00	108,21	4,59	31,29
Docente 9						
Cercanía	18,00	39,00	51,00	47,22	3,23	59,61
Conflicto	18,00	18,00	36,00	27,50	4,18	73,22
Dependencia	18,00	9,00	22,00	16,22	3,04	88,22
Total	18,00	85,00	120,00	105,50	7,03	27,94
Docente 10						
Cercanía	4,00	41,00	47,00	42,75	2,87	35,25
Conflicto	4,00	18,00	38,00	32,75	9,84	78,50
Dependencia	4,00	11,00	22,00	18,50	5,07	89,25
Total	4,00	84,00	120,00	93,50	17,67	18,75
Docente 11						
Cercanía	6,00	44,00	50,00	47,17	2,56	57,50
Conflicto	6,00	27,00	33,00	30,33	2,80	78,83
Dependencia	6,00	15,00	19,00	17,67	1,37	95,67
Total	6,00	96,00	104,00	101,17	3,19	21,00
Docente 12						
Cercanía	5,00	48,00	52,00	49,00	1,73	67,00
Conflicto	5,00	21,00	25,00	21,80	1,79	59,60
Dependencia	5,00	11,00	20,00	18,20	4,02	91,20
Total	5,00	109,00	118,00	111,00	3,94	36,20
Docente 13						
Cercanía	19,00	34,00	51,00	46,21	3,84	53,42
Conflicto	19,00	18,00	30,00	23,79	3,55	64,21
Dependencia	19,00	10,00	22,00	16,21	3,57	86,84
Total	19,00	88,00	118,00	108,21	7,44	32,53
Docente 14						
Cercanía	6,00	47,00	49,00	47,33	0,82	57,50
Conflicto	6,00	24,00	24,00	24,00	0,00	65,00
Dependencia	6,00	14,00	18,00	17,33	1,63	95,00
Total	6,00	107,00	113,00	108,00	2,45	30,00
Docente 15						
Cercanía	13,00	45,00	52,00	49,46	1,85	70,77
Conflicto	13,00	16,00	34,00	25,23	6,42	63,92
Dependencia	13,00	11,00	18,00	16,08	2,87	88,00
Total	13,00	98,00	124,00	110,15	9,01	36,08
Docente 16						
Cercanía	6,00	41,00	46,00	43,17	2,23	36,33
Conflicto	6,00	37,00	37,00	37,00	0,00	89,00

Dependencia	6,00	21,00	22,00	21,83	0,41	99,00
Total	6,00	84,00	90,00	86,33	2,50	6,83
Docente 17						
Cercanía	4,00	47,00	48,00	47,50	0,58	57,50
Conflicto	4,00	23,00	24,00	23,50	0,58	63,50
Dependencia	4,00	18,00	19,00	18,50	0,58	97,50
Total	4,00	107,00	108,00	107,50	0,58	29,00
Docente 18						
Cercanía	7,00	40,00	49,00	46,29	2,87	52,86
Conflicto	7,00	18,00	22,00	18,86	1,57	48,57
Dependencia	7,00	11,00	15,00	12,14	1,95	68,00
Total	7,00	105,00	120,00	117,29	5,62	51,14
Docente 19						
Cercanía	17,00	45,00	51,00	47,59	1,37	58,24
Conflicto	17,00	30,00	33,00	30,35	0,86	79,47
Dependencia	17,00	17,00	21,00	19,12	0,78	98,00
Total	17,00	95,00	103,00	100,12	2,15	19,18
Docente 20						
Cercanía	4,00	41,00	46,00	44,25	2,36	42,00
Conflicto	4,00	37,00	37,00	37,00	0,00	89,00
Dependencia	4,00	18,00	22,00	20,50	1,73	98,50
Total	4,00	84,00	91,00	88,75	3,20	8,50
Docente 21						
Cercanía	12,00	34,00	51,00	48,00	4,69	65,00
Conflicto	12,00	13,00	43,00	28,92	6,64	73,67
Dependencia	12,00	8,00	20,00	17,17	3,04	90,50
Total	12,00	88,00	115,00	103,92	6,29	25,75
Docente 22						
Cercanía	12,00	42,00	49,00	46,92	2,15	55,83
Conflicto	12,00	21,00	37,00	28,08	5,73	73,33
Dependencia	12,00	15,00	22,00	18,25	2,22	95,75
Total	12,00	85,00	112,00	102,58	8,63	24,08
Docente 23						
Cercanía	12,00	34,00	47,00	42,25	3,77	34,42
Conflicto	12,00	13,00	50,00	28,58	13,03	65,00
Dependencia	12,00	8,00	21,00	14,25	4,43	73,42
Total	12,00	75,00	124,00	101,42	15,87	27,50

n = muestra; Mín. = mínimo de puntaje, Máx. = máximo del puntaje; M = media de los datos. Fuente: Construcción propia

Apéndice 2

Estadístico descriptivo de la edad de los niños/as participantes por docente del presente estudio

	<i>n</i>	Mín. (<i>n</i>)	Máx. (<i>n</i>)	M (<i>n</i>)	Desviación estándar (<i>n</i>)	Datos perdidos (<i>n</i>)
Docente 1						
Edad de los niños	8,00	3,00	4,80	4,06	0,59	0,00
Docente 2						
Edad de los niños	4,00	3,00	4,60	3,85	0,66	0,00
Docente 3						
Edad de los niños	9,00	2,11	4,60	3,90	0,71	2,00
Docente 4						
Edad de los niños	4,00	4,00	5,30	4,75	0,54	1,00
Docente 5						
Edad de los niños	10,00	2,90	4,00	3,32	0,48	3,00
Docente 6						
Edad de los niños	7,00	3,10	3,50	3,23	0,16	1,00
Docente 7						
Edad de los niños	8,00	3,10	4,20	3,68	0,42	0,00
Docente 8						
Edad de los niños	1,00	4,00	4,00	4,00	-	13,00
Docente 9						
Edad de los niños	16,00	3,00	4,80	3,97	0,54	2,00
Docente 10						
Edad de los niños	4,00	2,00	2,80	2,25	0,37	0,00
Docente 11						
Edad de los niños	6,00	3,00	4,00	3,67	0,39	0,00
Docente 12						
Edad de los niños	2,00	3,40	3,40	3,40	0,00	3,00
Docente 13						
Edad de los niños	18,00	2,47	4,90	3,92	0,65	1,00
Docente 14						
Edad de los niños	1,00	4,80	4,80	4,80	-	5,00
Docente 15						
Edad de los niños	12,00	3,80	4,90	4,16	0,33	1,00
Docente 16						
Edad de los niños	6,00	3,00	4,20	3,87	0,43	0,00
Docente 17						

Edad de los niños	3,00	3,10	3,40	3,27	0,15	1,00
Docente 18						
Edad de los niños	1,00	3,00	3,00	3,00	-	6,00
Docente 19						
Edad de los niños	3,00	3,11	4,30	3,54	0,66	14,00
Docente 20						
Edad de los niños	4,00	3,11	4,30	3,91	0,54	0,00
Docente 21						
Edad de los niños	12,00	2,90	5,00	3,99	0,76	0,00
Docente 22						
Edad de los niños	12,00	2,00	4,90	4,12	0,87	0,00
Docente 23						
Edad de los niños	11,00	3,11	4,90	4,38	0,54	1,00

n = muestra; Mín.= mínimo de puntaje, Máx. = máximo del puntaje; M = media del puntaje. Fuente: Construcción propia