

Influencia del tipo de relación que se establece entre docentes y alumnos en la conducta del niño del grado transición del colegio Colombo Británico de Envigado

Trabajo de Grado para Optar al Título de Licenciadas en Preescolar

Greys Paola Zurita Gamarra

Gloria Fanny Tobón Rojas

Asesora

Catalina Gómez Arias

Mag.en neuropsicología

**Corporación Universitaria Lasallista
Facultad de ciencias sociales y educación**

Licenciatura en Preescolar

Caldas-Antioquia

2013

Agradecimientos

Esta investigación fue posible gracias a la colaboración de diferentes personas e instituciones a quienes expresamos de manera muy especial nuestros agradecimientos: La asesora Catalina Gómez Arias por su dedicación, y aporte teórico y metodológico durante la realización de este trabajo.

A Alejandra López quien brindo información oportuna en la calificación de uno de los instrumentos.

A Lukas Restrepo por colaborar significativamente en el análisis de los resultados.

En la realización del trabajo de campo agradecemos al colegio Colombo Británico, en especial al rector y las docentes por abrir sus puertas y permitir la ejecución del proyecto.

Contenido

Agradecimientos	2
Resumen	7
Objetivo.....	7
Introducción	9
Problema de Estudio	10
Antecedentes	14
Investigativos y prácticos.....	14
Antecedentes teóricos	18
Justificación	21
Objetivos	26
Objetivo General.....	26
Objetivos Específicos.....	26
Marco Teórico.....	27
Método	35
Tipo de Estudio	35
Población y Muestra.....	35
Procedimiento y Plan de Análisis	35
Consideraciones Éticas	36
Instrumentos.....	38
Consentimiento informado.....	38
Baremos	39
Relación maestro alumno (STRS).....	39

Baremos	40
Variabes.	41
Resultados	42
Características Sociodemográficas de la Muestra.....	42
Tabla 3 Tipos de relación profesor-alumno	42
Discusión.....	47
Conclusiones	50
Recomendaciones.....	51
Referencias.....	52
Apéndices.....	57
Apéndice B Encuesta De Datos Generales	60

Lista de Tablas

Tabla 1 de la escala multimodal de la conducta.....	39
Tabla 2 escala de relación maestro- alumno	39
Tabla 3 Tipos de relación profesor-alumno	42
Tabla 4 Problemas de conducta	43
Tabla 5 Asociación existente entre la relación profesor alumno y los problemas de conducta	45

Lista de Apéndices

Apéndice A Consentimiento Informado	57
Apéndice B Encuesta De Datos Generales	60
Apéndice D Escala Multimodal de la conducta (EMC).....	61
Apéndice E Escala de relaciones profesor-alumno. STRS. Pianta (2001)	64

Resumen

Objetivo: Establecer la relación existente entre el tipo de relación profesor-alumno y los problemas de conducta del niño del grado transición del colegio Colombo Británico de Envigado

Método: Esta investigación tiene un enfoque cuantitativo, ya que parte de la explicación y la predicción de una realidad social vista desde una perspectiva externa y objetiva. El paradigma empleado es empírico analítico ya que se centra en la atención de lo observable y se sustenta en investigaciones de carácter empírico realizadas previamente. El diseño del estudio es transversal dado que pretende realizar una sola medición del fenómeno en el tiempo.

Los Instrumentos: Consentimiento informado, Encuesta de datos generales Escala multimodal de la conducta (EMC) Relación maestro alumno (STRS).

Resultados: De acuerdo a los datos arrojados por el instrumento que mide la relación profesor-alumno de Pianta, se encontró una media de 11.0 en dependencia con una desviación estándar de 6.0, una media de 29.0 en conflicto con una desviación estándar de 13.0, y una media de 37.0 en cercanía con una desviación estándar de 11. Teniendo en cuenta los baremos de Pianta, se puede concluir que el tipo de relación caracterizada por Conflicto es el que predomina en este grupo de niños. En cuanto a la variable problemas de conducta se puede evidenciar que el 68% (n=34) de la muestra presentan problemas de conducta mientras el que el 32% (n=16) de la muestra no tienen problemas de conducta. Por lo que se puede concluir que la mayoría de los niños de transición tienen problemas de conducta. En cuanto a la asociación entre la variable tipo de relación profesor- alumno se pudo establecer que aquellos niños que presentan una relación de conflicto por encima del límite superior con sus profesores presentan problemas de conducta, así pues, aquellos niños con problemas de

conducta tienen 12.7 veces más riesgo de tener una relación de conflicto con su profesor respecto a aquellos que no tienen problemas de conducta. **Conclusiones:** Se evidencio que el tipo de relación predominante entre profesor alumno del grado transición es de tipo conflictivo y que gran parte de la muestra seleccionada para la presente investigación tiene problemas de conducta. Una menor cantidad de la población, desde la perspectiva de la docente sostiene una relación caracterizada por la cercanía y la dependencia, quienes son estudiantes que no muestran problemas de conducta. Existe una estrecha relación entre el tipo de relación profesor alumno y los problemas de conducta. Ya que según el análisis de los resultados aquellos niños que presentan una relación de conflicto por encima del límite superior con sus profesores presentan problemas de conducta, así pues, aquellos niños con problemas de conducta tienen más riesgo de tener una relación de conflicto con su profesor respecto a aquellos que no tienen problemas de conducta.

Palabra clave:

Relación, profesor, alumno, conducta, cercanía, conflicto, dependencia, problemas de conducta.

Introducción

Desde su nacimiento el ser humano permanece en constante interacción con el medio que lo rodea. La familia, cuidadores, docentes, y todas aquellas personas que están a cargo del proceso de formación de los niños y niñas, son fuentes de socialización, que propician espacios para el establecimiento de relaciones sociales afectivas. (Hauessler, 2004). De estas primeras relaciones que se desarrollen en la infancia, dependerá el éxito o el fracaso del comportamiento posterior a lo largo del desarrollo de la vida humana (Foulds, et al., 2006)

En el contexto educativo, las dinámicas que se tejen al interior del grupo, determinan la relación que se establece entre el maestro y el alumno. Según la UNICEF (2004), las primeras etapas del desarrollo infantil, son de vital importancia, pues influyen para toda la vida en las relaciones con los demás, en el rendimiento escolar y en la capacidad para participar activamente en la sociedad.

En el grado transición, del colegio Colombo Británico, se han detectado algunas dificultades comportamentales, por lo que en el presente trabajo de grado se pretende describir la influencia del tipo de relación docente-alumno en la conducta del niño dentro de la Institución educativa; resaltando el papel del maestro como actor del proceso educativo, que como se dijo anteriormente ejerce un papel fundamental en la conducta del niño.

Problema de Estudio

Los problemas de conducta tienen una prevalencia del 15,4% entre los 6 y 9 años y aumenta hasta el 29% entre los 10 y los 13 años (Martinez-Arias & Rodriguez-Sutil, 2000). En el grado transición del colegio Colombo Británico, después de un periodo de observación, se han identificado en los niños algunos problemas de conducta, por lo que se hace necesario reconocer de qué manera la relación maestro alumno influye en ellos.

El análisis de estas alteraciones conductuales se realizó en un fragmento de la población infantil de la institución educativa (niños entre los 5 y 6 años), teniendo en cuenta que, los primeros años de vida constituyen la etapa más importante del ser humano; porque es en este periodo donde se sientan las bases de lo que será el desarrollo de la persona a lo largo de su existencia (Duane et al. 2009).

La dimensión socio-afectiva, que es uno de los elementos que conforman el desarrollo integral del niño, resalta la importancia que tiene la socialización y la afectividad en el desarrollo armónico e integral en los primeros años de vida (Correa, Trianes, 2002).

Los Lineamientos curriculares (2001) de la educación preescolar en Colombia, sustentan que el desarrollo socio-afectivo contribuye al afianzamiento de la personalidad del niño, a su auto imagen, auto concepto y autonomía; factores esenciales que determinan la identidad del menor y posibilitan a su vez, la construcción de adecuadas relaciones con las personas que lo rodean. Además

el relacionarse con los demás, requiere de un conocimiento social del medio y del manejo de habilidades prosociales, que logran adquirirse en los primeros años de

vida; Cuando el niño interactúa con sus familiares, cuidadores, maestros o pares adquiere destrezas cognitivas e intelectuales (McGinnis & Goldstein , 2010).

Por su parte el contexto educativo, al ser un espacio de interacción permanente, posibilita la construcción de relaciones sociales cargadas de emociones implícita o explícitamente (Abarca, lourdes, 2002). Teniendo en cuenta que, el niño pasa la mayor parte del tiempo dentro del colegio, el maestro como principal agente educativo, se convierte en un modelo a seguir para la construcción de relaciones sociales; no solo porque la conducta del maestro es una fuente de imitación para el niño, sino además porque las emociones que se desatan en dicha relación, se constituyen en un patrón significativo para la vida social del menor. (Bandura, 2010).

La concepción clásica de educación establece que “la educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que aún no están maduras para la vida social. Tiene por objeto crear en el niño ciertos estados físicos, intelectuales y morales que le exige la sociedad política en su conjunto así como el medio social al cual está particularmente destinado” (Durkheim, 1911); Mientras que la mirada contemporánea, con la escuela activa, plantea que, La educación consiste en favorecer el desarrollo lo más completo posible de las aptitudes de cada persona, a la vez como individuo y como miembro de una sociedad regida por la solidaridad.

De las anteriores concepciones de educación, se resalta el hecho de que la misma debe preparar al individuo para que se desenvuelva como miembro activo de la sociedad. Por lo que el docente, al estar involucrado en el proceso de formación

del estudiante, entra a jugar un papel significativo en el cumplimiento de la finalidad de la educación.

Según Pianta (2001), dentro del aula de clase la relación que se puede dar entre maestro y alumno puede ser de diferentes tipos: puede darse una relación de cercanía, en la cual el niño, se siente emocionalmente seguro y utiliza al maestro como una base y como un recurso seguro para explorar las oportunidades de aprendizaje del aula (Oren, 2007). Por tanto, el niño que tiene una relación cercana con su maestro puede enfocar toda su atención y sus energías hacia el aprendizaje (Pianta, 1999; Howes y Ritchie, 2002). Por el contrario, en las relaciones caracterizadas por el conflicto, los profesores perciben altos niveles de negatividad, interacciones difíciles, falta de comunicación y dificultad en el manejo de los estudiantes. El maestro ve al estudiante como enfadado e imprevisible, lo que hace que se sienta emocionalmente agotado, incómodo o ineficaz (Pianta, 2001). El niño que tiene una relación conflictiva con su maestro no puede usar esta relación como base o soporte para explorar las diferentes oportunidades de aprendizaje que ofrece el aula (Oren, 2007). Una relación conflictiva interfiere a la hora de enfocar la atención en el aprendizaje, a la vez que puede causar ansiedad o temor a ir al colegio (Pianta, 1999). Finalmente, en las relaciones dependientes, los profesores perciben a los niños como excesivamente dependientes de ellos, con reacciones emocionales exageradas ante la separación y con solicitudes frecuentes e innecesarias de atención, lo que lleva al profesor a manifestar una cierta preocupación por la dependencia del alumno (Pianta, 2001). En lugar de relaciones cercanas y positivas, el niño dependiente tiene interacciones inmaduras con su maestro, siendo

improbable que explore el ambiente o juegue con sus iguales (Howes y Ritchie, 2002).

Los diferentes tipos de relación existentes entre maestro alumno según la teoría de Pianta explicada anteriormente, entonces son factores de vital importancia a la hora de configurar en el niño patrones de comportamientos deseables o no deseables. A su vez Bowlby (1980), en colaboración con Ainsworth (1991), plantean que los problemas de conducta pueden estar explicados por las relaciones que se generan de los niños con los cuidadores (que en el caso del presente estudio sería el docente), provocando consecuencias que afectan la vida familiar, social y escolar del niño.

Antecedentes

Investigativos y prácticos

En la revisión de antecedentes se encontraron diferentes investigaciones realizadas en el marco de la psicología y la educación donde se relacionaban la variable relación docente-alumno con la conducta. Los artículos que representan interés para la presente investigación se describirán a continuación.

El análisis de un estudio observacional, de la universidad de Barcelona, resalta que Debido a que la práctica docente se desarrolla en un contexto de interacción permanente; Es posible que se desaten emociones implícitamente, que logren influir significativamente no solo en la conducta del alumnado sino además en la emocionalidad del docente y por lo tanto en la eficacia de su labor. Esta investigación fue realizada por Abarca & Lourdes (2002), titulada: La educación emocional y la interacción profesor/a- alumno/a. Se pretendió Conocer las prácticas educativas relacionadas con la educación emocional, que constituyen tanto las influencias directas como indirectas. Se concluye que la práctica educativa es un sistema interactivo en el que inevitablemente el afecto y las emociones tienen un rol fundamental. Por ello, es necesario que los maestros/as conozcan las competencias emocionales, el proceso de desarrollo de éstas, el modo en que influyen en la personalidad del alumnado y cómo su práctica educativa (interacción con los alumnos, organización de la clase y el espacio, metodologías, etc.) influye en el desarrollo de las competencias emocionales y la convivencia en el aula.

Maldonado y Carrillo (2006), en su investigación educar con afecto, características y determinantes de la calidad de la relación niño- maestro, pretendieron iniciar en Colombia el estudio donde se evaluaran las características de la relación de profesoras de primero elemental con sus alumnos, específicamente como perciben y califican ellas la relación con algunos de sus estudiantes y la influencia de algunas características de los niños en la calidad de esa relación. Los resultados mostraron que la percepción de las maestras de sus relación con los niños fue en promedio positiva, además, se encontró que los problemas de comportamiento predicen dimensiones negativas en la relación profesor estudiante. Lo anterior, se

Relaciona con el objetivo de la presente investigación, teniendo en cuenta que si puede haber una relación causa efecto entre las variables relación docente- alumno y alteraciones de conducta.

En la misma línea de investigación, Moreno (2010) en su tesis doctoral analizó los estilos de apego en el profesorado y percepción de sus relaciones con el alumnado, teniendo como soporte teórico la teoría de apego de John Bowlby y la teoría de Robert Pianta sobre las relaciones profesor alumno, posturas útiles a su vez, para nuestra investigación. El propósito concreto de dicha investigación fue avanzar en la comprensión de los procesos de interacción que se dan dentro del aula, examinando específicamente el papel que el profesor tiene dentro de dicho proceso, teniendo en cuenta también otras variables relacionadas con el alumno. Para el alcance de este objetivo se hizo una adaptación al castellano de “Student-Teacher Relationship Scale” (STRS, Pianta, 2001). Se obtuvo como resultado que en la población española el Apego seguro se encuentra en un porcentaje significativamente

mayor al resto de los estilos de apego (Alonso-Arbiol, 2002; Romero Escobar, 1999; Yámoz, 2001), por lo que el tipo de apego de los profesores encuestados fue mayoritariamente seguro. Se concluye que el modelo interno o representacional que el maestro tiene sobre sus relaciones de apego en la infancia, puede influir en las percepciones que tiene sobre sus relaciones posteriores, en concreto, sobre las relaciones que mantiene con sus alumnos.

De manera similar a los resultados anteriores, en el Municipio de Caldas Antioquia, López, García & Cardona (2012), pretendieron establecer la relación entre el estilo de la personalidad de los docentes de preescolar y la relación docente-estudiante, trazando como objetivo, relacionar los estilos de personalidad de los docentes de preescolar del municipio de Caldas con la relación profesor – alumno que establecen en el aula de clase. Los resultados de esta investigación, en la aplicación de la escala de metas motivacionales, arrojó el dominio del estilo de personalidad adecuación; dentro de la escala de modos cognitivos prevaleció los estilos de personalidad intuición y sistematización; y en la escala de comportamiento interpersonal prevalece el estilo de personalidad de sumisión. Por otro lado en la relación profesor-alumno se evidenció que hay una relación con niveles de conflicto y dependencia y una baja tendencia a la cercanía.

Teniendo en cuenta que el instrumento a utilizar para la presente investigación será el Basc, se rastreó la aplicación de esta prueba en el país de Colombia. Puerta y Aguirre (2007) En su investigación titulada: Modelo multidimensional de la conducta en niños usando cuestionarios normalizados para padres y maestros tenía como objetivo analizar la estructura dimensional de la

versión colombiana del BASC (Escala multimodal de la conducta), seleccionó una muestra aleatoria de 1176 niños de 6 a 11 años escolarizados de la ciudad de Manizales (Colombia), a los padres y maestros se les administró los cuestionarios correspondientes del BASC y se obtuvo como resultados: En el cuestionario de maestros, el factor clínico se dividió en conductas de exteriorización, conductas de interiorización y la dimensión de adaptación apareció como el factor.

Antecedentes teóricos

Delval (2000), en su libro titulado: Aprender en la vida y en la escuela, habló del conocimiento social y mencionó que algunos psicólogos, influidos por la psicología de Piaget, señalaron que para el desarrollo social del niño es esencial que se formen representaciones de los otros y de sí mismo, así como de distintos tipos de relaciones sociales: amistad, autoridad, dependencia. Además que el desarrollo social se ocupa del conocimiento de los otros, de uno mismo, y de las relaciones con los otros.

Silvestre y Solé (1993) en su libro, psicología evolutiva: Infancia, preadolescencia. Expusieron las implicaciones educativas, donde se sustenta que el parvulario puede ofrecer al niño unas posibilidades de desarrollo social en su relación con el adulto y con los compañeros del aula, distintas a las que establece en el medio familiar. Es necesario para ello que la organización del parvulario delimite tiempos y espacios que permitan las actividades individuales de cada alumno, interindividuales y en pequeños grupos de alumnos dentro del trabajo colectivo del aula. Además, es fundamental señalar que los efectos positivos de la socialización en el hogar y en las instituciones educativas se producen de forma óptima cuando existen relaciones estables y coordinadas entre ambos entornos.

Correa, (2006) en su artículo titulado Contexto, interacción y conocimiento en el aula, pretendió avanzar en la comprensión de los procesos de interacción que se dan dentro del aula, examinando específicamente el papel que el profesor tiene dentro de dicho proceso, teniendo en cuenta también otras variables relacionadas con

el alumno y dijo que Los contextos pedagógicos son espacios de interacción, en los que se desatan diferentes dinámicas en la forma en la que el grupo se relaciona, dando espacio a la comunicación y al establecimiento de relaciones.

Jimenez, et al. (2008). En su guía para maestros titulada Guía de autoformación docente II, presentó a los docentes material teórico que aporte al fortalecimiento de sus habilidades psicosociales. Y dijo que, a nadie le es ajeno que la profesión docente ha cambiado en gran medida debido a los cambios sociales del último tercio del siglo XX. La demanda social, los retos profesionales y, en especial, el incremento de labores del profesorado, muchas de ellas encuadradas en el marco familiar, han provocado un aumento de los riesgos psicológicos del profesorado. Por ello se ha de orientar también la formación del profesorado, adecuándola al actual perfil psicológico del docente y a las nuevas responsabilidades que la sociedad le atribuye, con vistas a una mayor eficacia profesional en caminata a la mejora de la calidad educativa. Es necesario que el profesorado tenga, en consecuencia, una especial fortaleza emocional que le posibilite seguir construyendo una escuela plural y de éxito en el futuro. Las competencias relacionadas con la forma como se interactúa el profesor con el alumnado, son las siguientes:

psicosociales: permiten la gestión de las actitudes y habilidades sociales.

Socio expectativas: permiten gestionar y optimizar lo que creemos y esperamos de los demás.

Socio profesionales: estas competencias hacen referencia a las habilidades que permiten a una persona tener impermeabilidad a las opiniones, comentarios y valoraciones negativas y pesimistas de los demás compañeros/as, evitando con ello

contagiarse de los climas laborales carentes de atractivo y favoreciendo, a su vez, ambientes de trabajo de apoyo y cooperación entre los profesionales.

Relacionales: se refiere a las competencias que permiten a un docente positivar las relaciones interpersonales con las madres y padres de sus alumnos y alumnas.

Oliva (2012), en su artículo titulado el estado actual de la teoría del apego, habla sobre la teoría propuesta por John Bowlby y Mary Ainsworth y dice que el apego o vínculo afectivo que se establece entre los humanos constituye uno de los planteamientos teóricos más sólidos en el campo del desarrollo socio-emocional. Lejos de verse debilitada con el paso del tiempo, dicha teoría se ha visto afianzada y enriquecida por una gran cantidad de investigaciones realizadas en los últimos años que la han convertido en una de las principales áreas de investigación evolutiva.

En el presente artículo se presentan, partiendo de los planteamientos iniciales, las aportaciones más recientes en este campo, tales como la transmisión

intergeneracional de la seguridad en el apego, el apego múltiple a más de una figura, las relaciones entre la seguridad en el apego y los cuidados alternativos, las relaciones entre temperamento y apego, y la validez cultural de la teoría del apego.

Justificación

Con el presente trabajo de investigación, se pretende describir la influencia del tipo de relación docente/alumno en la conducta del niño en el colegio. Se considera que esta pretensión es pertinente, ya que da cuenta de una necesidad actual de los niños de hoy, quienes independientemente del estrato socio económico, la cultura, raza o religión, presentan una situación real que no es solo parte de la primera infancia, sino además es inherente al ser humano: la influencia de las relaciones interpersonales en la conducta.

Dentro de los lineamientos curriculares de la educación Preescolar (1997), se plantea una visión del niño como un ser que se desarrolla de forma integral, en distintas dimensiones, entre las que se destaca la dimensión socio afectiva. El ministerio de educación plantea al respecto que el desarrollo socio-afectivo contribuye al afianzamiento de la personalidad del niño, a la construcción de su auto imagen, auto concepto y autonomía, elementos esenciales que determinan la identidad del menor y posibilitan a su vez, la construcción de relaciones con las personas que lo rodean.

Uno de los principales objetivos de la educación preescolar es generar ambientes de sana convivencia, que con lleven al afianzamiento de las relaciones sociales, además de aportar a la construcción de vínculos afectivos entre los pares, maestros y alumnos. (Lineamientos curriculares de preescolar, 1997).

Abarca y Lourdes (2002), sustenta que el ámbito educativo, se da en un contexto de interacciones permanentes entre maestro y alumno, por lo que se desatan emociones implícitamente, que no solo aportan a la construcción emocional del niño, sino que además influyen en la eficacia de la labor docente. Según Pianta (1994),

Las relaciones que se desarrollan entre maestro alumno, pueden ser de diferentes tipos:

Relación de cercanía, donde los profesores perciben altos niveles de calidez, afecto y comunicación abierta con sus estudiantes (Pianta, 2001). Por el contrario en las relaciones de tipo conflictiva, los profesores perciben altos niveles de negatividad, interacciones difíciles y dificultad para interactuar con sus estudiantes (Pianta, 2001). Y finalmente en las relaciones de tipo dependiente los profesores perciben que los estudiantes, dependen excesivamente de ellos (Pianta, 2001).

Al igual que en las relaciones de padres e hijos, las relaciones del estudiante con su profesor, pueden variar en su naturaleza y calidad. Algunas relaciones pueden ser afectuosas, otras distantes y otras relaciones pueden ser conflictivas. (Howes y Matheson, 1992; Pianta et al., 1995).

De esta forma el estilo de relación que el estudiante maneje con el docente, puede influir notablemente en su conducta. Por lo que Howes y Hamilton (1992) identificaron tres tipos de relación profesor alumno, basándose en la conducta de los niños: segura, de evitación y ambivalente; Las dificultades en el comportamiento, la conducta de inseguridad o seguridad, de dependencia o ansiedad, son determinadas por la relación del maestro con su estudiante.

En este orden de ideas, es importante reconocer el tipo de relación que se ha establecido en el colegio Colombo Británico, para determinar cómo esta influye en la conducta de los niños y niñas de transición y poder así aplicar a futuro, acciones y estrategias pedagógicas pertinentes, que contribuyan al mejoramiento del comportamiento del estudiante.

Además, al parecer las relaciones profesor-alumno están relacionadas con los resultados en la escuela (Birch y Ladd, 1997; Howes, Matheson y Hamilton, 1994; Pianta, 1992; Pianta y Walsh, 1996,1998; Wentzel, 1996), con la competencia social con los iguales (Howes, Hamilton y Matheson.1994), y con la trayectoria académica posterior de éxito o fracaso (Birch y Ladd, 1997; Hamre y Pianta, 2001; Pianta et al., 1995).

Por otro lado, Existen evidencias de que los problemas de conducta, que los niños manifiestan al comenzar la escuela tienden a persistir a lo largo de los cursos posteriores (Campbell, Ewing, Breaux y Szumowski, 1986), y que estos problemas se relacionan directamente con el ajuste social y académico (Ladd y Price, 1987), aunque las relaciones adecuadas con los cuidadores y maestros pueden actuar como factor protector frente a estos problemas de adaptación en la edad escolar (Howes y Hamilton, 1992b; Pianta, 1999).

Otro elemento a tener en cuenta, es que los niños están en un proceso de continuo desarrollo cerebral, que está influido por agentes biológicos y ambientales, los cuales van a ser determinantes de la conducta del niño. Entre los factores ambientales mas significativos están todas aquellas experiencias vividas por el niño en el ambiente educativo en el cual el docente es un agente importante o puede llegar a ejercer cierta influencia sobre el desarrollo cerebral del niño y por ende determinar la aparición de conductas deseables y no deseables (Salgado, 2007)

El maestro logra influir significativamente en el niño, como un acompañante y guía a la vez del proceso de asimilación del nuevo conocimiento de la realidad y

de la acomodación de esta nueva información en sus esquemas mentales (Piaget, 1947). De ahí que la relación que se genere entre el maestro y el alumno, sea mediadora del proceso de enseñanza aprendizaje. (Vigostky, 1998). Esa relación primaria del maestro con sus estudiantes, será un modelo de imitación para el niño en la construcción de posteriores relaciones con sus pares o personas a su cuidado, determinando el éxito o fracaso de estas. Una vez el niño interactúa con su maestro, adquiere un conocimiento que lo llevará a imitar posteriormente la misma conducta, asumida durante las primeras relaciones sociales (Bandura, 1977)

Montessori (1915) establece que la adecuación del ambiente educativo, repercute de manera significativa en el aprendizaje del niño, la conformación de un ambiente agradable, incluye además una sana relación del maestro y su alumno. De esta dependerá que se puedan aprovechar al máximo los potenciales del individuo. Si el ambiente en el aula es propicio, el niño se sentirá cómodo, por lo que su comportamiento será adecuado, dispuesto al aprendizaje e interesado por las temáticas abordadas en el aula. Por lo cual, se puede decir que la relación del maestro alumno, influye en la conducta o interés del niño por el aprendizaje.

Según Turnuklu y Galton (2001) TC (trastornos de conducta) son una de las quejas más frecuentes en Atención Primaria reflejándose esta problemática hasta en un tercio de las consultas atendidas de forma rutinaria. De la población referida a las unidades de salud mental los TC forman entre el 40 y el 60% de las derivaciones.

En consecuencia con las cifras anteriormente citadas, Marchant y Rothlisberg (1998), considera que los centros educativos que desarrollan buenas

relaciones con profesores, y propugnan altas expectativas académicas y comportamentales en sus alumnos, presentan bajos niveles de comportamientos disruptivos en las aulas.

Por lo anterior es vital, reconocer el tipo de relación que se desarrolla entre el maestro y el alumno, para evitar las conductas difíciles ya mencionadas, y para aplicar estrategias pedagógicas que conlleven al mejoramiento de las relaciones en el aula o que refuercen aquel tipo de relación que propicia el buen comportamiento de los estudiantes.

Objetivos

Objetivo General

Establecer la relación existente entre el tipo de relación docente-alumno y las alteraciones de conducta del niño del grado transición del colegio Colombo Británico de Envigado.

Objetivos Específicos

Determinar el tipo de relación docente- alumno del grado Transición del colegio Colombo Británico de envigado.

Identificar los problemas de conducta que presentan los niños del grado Transición del colegio Colombo Británico de envigado.

Establecer el tipo de relación docente- alumno que presentan los niños con problemas de conducta.

Marco Teórico

En el rastreo de información para el referente teórico, del presente trabajo, se expondrá los apartados de algunas teorías que son un aporte significativo para la investigación. En un principio se dará a conocer los aspectos más relevantes de la personalidad, especialmente, lo referente al carácter, que es el componente que se forma a partir de las interacciones que tienen los niños con los diferentes agentes que los rodean, entre ellos los docentes. Posteriormente, se expondrá la teoría de Erick Erickson del ciclo de vida que explica el comportamiento del ser humano en las diferentes etapas de su existencia, específicamente, como la interacción social, en la etapa infantil propicia la consecución de nuevas metas, y define el comportamiento. Se presentará además, la teoría del apego de John Bowlby, quien afirma que el infante crea vínculos con sus cuidadores, los cuales van a ser determinantes para un adecuado desarrollo de la personalidad del sujeto. Así mismo, se explicara la teoría de relación maestro - alumno de Robert Pianta, quien retoma a Bolwby y afirma que de las relaciones que se establecen entre estudiantes y docentes va a depender la adecuada formación de la personalidad, el paso de una etapa a otra y la presencia de problemas de conducta que puedan interferir en el adecuado funcionamiento del sujeto. Finalmente, se darán a conocer algunos aspectos relevantes relacionados con los problemas de conducta más frecuentes en la infancia y que son evidenciados no solo en el hogar sino también en el ámbito educativo.

La personalidad

*“la **Personalidad** se define como aquella que representa un patrón profundamente incorporado que muestra rasgos cognitivos, afectivos y conductuales manifiestos que persisten por largos periodos de tiempo. Estos rasgos surgen de*

disposiciones biológicas y del aprendizaje experiencial determinado por las demandas del medio ambiente, y la relación del individuo consigo mismo.

Millon y Everly (1994),

La teoría de la personalidad entonces plantea que hay dos factores que intervienen en su formación: el carácter y el temperamento. El temperamento, se refiere a la parte biogenética de la personalidad, al ser un conocimiento inherente al ser humano con el que viene cargado antes de tener experiencias del mundo que lo rodea y en el que el sujeto se incorpora al mundo con un modelo característico de respuestas y sensibilidades a los estímulos que lo rodean. Por otra parte, el carácter, hace alusión a la adquisición de valores y costumbres provenientes de la sociedad a la que el individuo se ajusta, es decir, todos aquellos factores externos que rodean al niño y que aportan elementos en la conformación de la personalidad; de ahí que la forma en la que se relaciona el maestro con el estudiante, tenga una fuerte repercusión en el comportamiento del niño (Millon, George, Everly, 1994)

Existen varias teorías del ciclo de vida que explican el comportamiento característico de cada etapa en los niños y niñas, para fines de la presente investigación, se resalta la siguiente:

Teoría de desarrollo psicosocial de Erikson

“los niños son exploradores activos, curiosos que intentan adaptarse a sus entornos, más que esclavos pasivos de impulsos biológicos que son moldeados por los adultos” Erickson (1963). Erikson es conocido como un psicólogo del “yo” porque en los planteamientos de su teoría de cada etapa de la vida, él

sustentaba que las personas tienen que hacer frente a las problemáticas sociales (en la función del yo) para adaptarse con facilidad al medio y mostrar un desarrollo adecuado según la edad en la que se encuentre. Erickson prosiguió la línea inicial de Freud, al considerar que los cuidadores desempeñan un importante papel en el desarrollo emocional del niño; debido a que los niños aprenden a obedecer las demandas del hogar y la escuela, desarrollando así un sentimiento de confianza en sí mismo tras la obtención de logros y la interacción con los demás, o por el contrario al presentarse dificultades en la interacción con los demás el niño podría llegar a sentirse inferior a los otros.

El autor divide el desarrollo humano en ocho etapas y afirma que en cada una el individuo tiene una tarea psicosocial que resolver. Las etapas son las siguientes:

Confianza contra desconfianza (0-1 año)

Autonomía contra vergüenza y duda (1-3 años)

Iniciativa frente a culpa (3- 5 años)

Industria contra inferioridad (6 a 11 años).

Identidad frente a confusión de papeles (adolescencia)

Intimidad frente a aislamiento (adulthood temprana)

Generatividad frente a estancamiento (edad adulta media)

Integridad del yo frente a desesperación (vejez y jubilación)

La población a la que está dirigida esta investigación, comprende la edad de niños de seis y siete años, por lo que según la división de las etapas de Erickson, los niños del Colegio Colombo Británico se encuentran, en la etapa de laboriosidad contra inferioridad.

En este periodo los niños otorgan su afecto a los maestros y a los padres de otros niños, deseando observar e imitar a otras personas que desempeñan ocupaciones que ellos pueden comprender. Llegan a sentirse insatisfechos y molestos cuando no son capaces de hacer las cosas y de hacerlas bien y perfectas, precisamente por estar desarrollando un sentimiento de laboriosidad.

En este estadio es importante realizar actividades que favorezcan las relaciones interpersonales y potencien destrezas competitivas entre los pares ya que a medida que surjan este tipo de relaciones el niño adquiere habilidades prosociales que permiten obtener bases sólidas para una buena relación a futuro con el maestro (McGinnis, Goldstein, 2010)

De acuerdo con esto se puede mencionar que para el colegio Colombo Británico es necesario tener en cuenta esta teoría planteada por Erick Erikson, ya que gracias a esta se puede observar si hay un desarrollo adecuado de la personalidad en los niños o no, permitiendo además un avance para ellos en las relaciones sociales, que son tan importantes para solucionar los conflictos que se le presentan en su vida cotidiana.

Relación maestro- alumno según Robert Pianta

Teniendo en cuenta que el ámbito educativo según las teorías anteriores es de suma importancia no solo para la formación de la personalidad sino también para pasar adecuadamente de una etapa a la otra, sin la presencia de alteraciones de conducta que puedan interferir en el adecuado funcionamiento del sujeto, Robert Pianta postula una teoría de Relación Maestro-alumno (1994), basada en teoría del apego de John Bowlby, en la que establece que la relación docente-alumno puede ser de diferentes estilos:

- Relación de cercanía, el niño se siente emocionalmente seguro y utiliza al maestro como un recurso seguro para explorar las oportunidades de aprendizaje del aula (Oren, 2007)

-Relación de conflicto, los profesores perciben altos niveles de negatividad, interacciones difíciles, falta de comunicación y dificultad en el manejo de los estudiantes. El maestro ve al estudiante como enfadado e imprevisible, lo que hace que se sienta emocionalmente agotado, incómodo o ineficaz (Pianta, 2001).

Relación de dependencia, los profesores perciben a los niños como excesivamente dependientes de ellos, con reacciones emocionales exageradas ante la separación (Pianta, 2001).

Los estilos de relación maestro alumno provienen de los tipos de apego propuestos en la teoría de Bowlby, en donde se sustenta que un tipo de apego no saludables puede desarrollar dificultades en la conducta del niño

La teoría del apego de John Bowlby

John Bowlby (1969) emplea el término Apego para describir los fuertes vínculos afectivos que sentimos por las personas especiales de nuestra vida. Según él, a quienes establecen un apego seguro les resultan placenteras las interacciones y experimentan consuelo ante presencia de su compañero en momentos de tensión o de incertidumbre.

Tipos de apego, según Ainsworth

Ainsworth (2008), encontró claras diferencias individuales en el comportamiento de los niños en esta situación. Estas diferencias le permitieron describir tres patrones conductuales que eran representativos de los distintos estilos de apego establecidos:

1. Apego seguro
2. Apego inseguro-evitativo
3. Apego inseguro ambivalente

- 1) Apego seguro:** Aparece ansiedad de separación y reaseguramiento al volver a reunirse con el cuidador. Se interpreta como un Modelo de Funcionamiento Interno caracterizado por la confianza en el cuidador, cuya presencia le conforta (Fonagy, 2004). Las personas con estilo de apego seguro son capaces de usar a sus cuidadores como una base segura cuando están angustiados.
- 2) Apego inseguro-evitativo:** En una observación realizada por Ainsworth (1978) se interpretó como si el niño no tuviera confianza en la disponibilidad del cuidador, mostrando poca ansiedad durante la separación y un claro desinterés en el posterior reencuentro con el mismo.
- 3) Apego inseguro-ambivalente:** El niño muestra ansiedad de separación pero no se tranquiliza al reunirse con el cuidador, según los observadores parece que el niño hace un intento de exagerar el afecto para asegurarse la atención (Fonagy, 2004). Estos niños se mostraban tan preocupados por la ausencia del cuidador que apenas exploraban en la Situación del Extraño.

Características conductuales según los tipos de apego

Teniendo en cuenta el tipo de apego establecido en los niños, a partir de las relaciones con sus cuidadores principales, se encontraron algunas características comunes a nivel conductual (Bowlby, 1969):

Los niños con apego seguro muestran una conducta exploratoria competente y activa en presencia de sus figuras de apego, y son capaces de usar a sus cuidadores como una base de seguridad desde la que exploran el entorno y a la que acuden cuando están angustiados.

Los niños con apego inseguro evitativo no muestran conductas de búsqueda de proximidad y contacto hacia sus figuras de apego durante ninguna fase de la experiencia. Manifiestan una conducta exploratoria elevada con poca interacción con el cuidador.

Los niños con apego inseguro resistente o ambivalente manifiestan mucha ansiedad durante todo el procedimiento, aferrándose al cuidador y mostrando dificultad para iniciar una conducta exploratoria activa.

Los niños con apego inseguro desorganizado/desorientado manifiestan una gran confusión y desorganización conductual durante todo el procedimiento. Pueden parecer aturdidos, confusos y temerosos, principalmente, en presencia de la figura de apego. Un aspecto importante son las actitudes y la conducta de aquellas personas que ejercen como figuras de apego; la sensibilidad y las conductas de cuidado apropiadas son fundamentales para la calidad de la relación de apego que se establece entre el cuidador y el niño.

Los trastornos de conducta

Los trastornos de conducta han sido denominado trastorno disocial, se caracterizan por la persistencia y reiteración de conductas que violan las normas sociales y los derechos de las personas. Los síntomas pueden comportar agresión a las personas y animales, destrucción o robo de bienes ajenos y violación grave de las normas familiares y sociales mediante fugas, absentismo escolar o vagabundeo antes de los 13 años Alda, et al. (2009)

Siguiendo los criterios del Manual Diagnóstico y Estadístico de los trastornos mentales, cuarta edición (DSM-IV) de la American Psychiatric Association (1995), para diagnosticar el trastorno se requiere la existencia de tres o más de los 15 síntomas durante un período de 12 meses y, al menos uno, en los últimos seis meses. Puerta & Aguirre (2007)

Método

Tipo de Estudio

Esta investigación tiene un enfoque cuantitativo, ya que parte de la explicación y la predicción de una realidad social vista desde una perspectiva externa y objetiva. El paradigma empleado es empírico analítico ya que se centra en la atención de lo observable y se sustenta en investigaciones de carácter empírico realizadas previamente. El diseño del estudio es transversal dado que pretende realizar una sola medición del fenómeno en el tiempo.

Es una investigación descriptiva y analítica, por cuanto pretende determinar e identificar los problemas de conducta presentes en los niños del grado transición del colegio Colombo Británico y el tipo de relación docente- alumno existente en los mismos. Además, por que se pretende establecer si existe una asociación entre cada una de las variables.

Población y Muestra

La población que se va a tener en cuenta para la realización de la investigación, está conformada por las docentes del grado transición, pertenecientes a una institución educativa privada del municipio de envigado y sus estudiantes.

La muestra seleccionada a conveniencia, y estuvo conformada por las docentes del grado transición A y B del colegio Colombo Británico.

Procedimiento y Plan de Análisis

El proceso de investigación inicio con la solicitud del permiso en la institución educativa para la ejecución del proyecto en los grados de transición, pese al temor del personal administrativo por la confidencialidad de la información, se

logró demostrar mediante un documento legal que ninguna persona diferente al equipo investigador tendría conocimiento de los resultados que arrojen las pruebas que se aplicaran, posteriormente se dio a conocer la intencionalidad de la investigación a las docentes, directoras de grupo quienes mostraron interés por la temática debido a las situaciones que se presentaban en la cotidianidad en cuanto al comportamiento de los estudiantes, luego se realizó un rastreo de teorías e investigaciones acerca de la conducta y la relación entre el maestro y el alumno donde se determinó aplicar la prueba de relación maestro alumno y la escala multimodal de la conducta. En la recolección de datos se presentaron ciertos inconvenientes debido a las múltiples ocupaciones de las docentes lo cual les impedía dedicarle tiempo al diligenciamiento de las encuestas, por tal motivo el número de estudiantes de los que se pretendía identificar su conducta y su relación con el maestro se redujo.

Una vez recopilados los datos, para asegurar la calidad de la información los datos incluidos en las encuestas fueron revisados por el grupo investigador responsables para ser tabulados registrando las puntuaciones en una tabla de datos con el fin de analizar los resultados. Al finalizar la tabulación, se procedió a representar los datos en gráficas, y así realizar la descripción de los resultados, la discusión y las conclusiones de dicha investigación.

Consideraciones Éticas

Como consideraciones éticas se tuvo en cuenta guardar la confidencialidad del personal educativo, por lo cual ninguna persona diferente a los involucrados en la investigación observó los resultados particulares en el tipo de relación y la conducta

de cada estudiante, ya que se garantizó el anonimato y la confidencialidad en la aplicación de las pruebas, sólo tuvo acceso a la información el equipo de investigadores. Una vez finalizada la investigación, se hará retroalimentación de los resultados obtenidos mediante los instrumentos a los docentes y estudiantes que lo soliciten.

La identidad de los participantes será protegida, ya que en ninguna de las publicaciones, ponencias o algún otro tipo de divulgación de la información obtenida se hará referencia a los nombres de los participantes. Los resultados de la investigación sólo serán utilizados con fines académicos.

Algunas de las preguntas pueden causar malestar en el docente, si ellos no desean responderlas, están en toda la libertad de negarse a hacerlo o pueden retirarse de la investigación en cualquier momento sin dar explicaciones al respecto. Su participación no tiene ningún costo y no se recibirá ningún beneficio económico por responder a los instrumentos.

Aquellos docentes que participen de la investigación obtienen como beneficio, ser informados de la tipología de la conducta y de su relación con el estudiante.

Este proyecto respetó la autoría de otras investigaciones utilizadas en la recolección de información, por lo cual se referenció con las debidas normas APA (American Psychologist Association). APA, 2002

Instrumentos

Consentimiento informado. Se desarrolló un texto en el que los participantes se informan de qué se trata la investigación, qué personas están a cargo, qué fines tiene, se le explica qué riesgo puede ocasionarle participar en el estudio, además se les expone el tiempo de duración de la aplicación de instrumentos, principios de confidencialidad y datos de contacto de las investigadoras para que posteriormente si desean colaborar con la investigación los participantes firmen con cédula y fecha.

Encuesta de datos generales. Se realizó una encuesta con datos sociodemográficos con el fin de caracterizar de manera precisa los participantes del estudio.

Escala multimodal de la conducta (EMC) - Behavior Assessment System for Children (BASC) Reynolds & Kamphaus (2004)

La escala multimodal de la conducta es un sistema multidimensional que proporciona una valoración de la conducta. Análisis psicométricos acerca de la escala indican que es un instrumento que cuenta con suficiente validez y confiabilidad para proporcionar información pertinente y completa de diferentes aspectos de la conducta y la personalidad, incluyendo dimensiones clínicas y adaptativas.

Esta escala fue diseñada con el objetivo de facilitar el diagnóstico de una variedad de trastornos de conducta y emocionales presentes en niños de diferentes edad, y así, poder realizar planes de intervención.

Baremos

Tabla 1 de la escala multimodal de la conducta

Percentil menor a 79	Promedio
Percentil mayor a 80	Alto

Relación maestro alumno (STRS).

La Escala de Relaciones Profesor-Alumno fue realizada por Pianta (1992), a partir de la teoría del apego y de una revisión bibliográfica acerca de cómo se dan las relaciones profesor-alumno, para medir la percepción que tiene el profesor de su relación con sus estudiantes; específicamente, en términos de conflicto, cercanía y dependencia. Ha sido utilizada para evaluar las experiencias sociales y emocionales de los profesores con sus alumnos en el aula, para analizar las aplicaciones de la teoría del apego al marco de escuela, y para examinar la contribución de las relaciones con adultos a favorecer las competencias sociales y académicas de los estudiantes. Está comúnmente usada para la evaluación de las relaciones con niños desde el periodo preescolar hasta los 8 años aproximadamente.

Tabla 2 escala de relación maestro- alumno

Factores	Límite	Media	Límite
	Inferior		Superior
Conflicto	15,99	25,16	34,33

Cercanía	31,63	39,13	46,63
Dependenci a	9,41	14,55	19.69

Baremos

Variables.

Tabla 1. Variables criterio

Variable Criterio			
Nombre	Definición	Tipo	Indicador
Relación maestro alumno	Percepción que tiene el profesor de su relación con sus estudiantes;	Cuantitativo	-Cercanía -Conflicto Dependencia
Problemas de conducta (BASC)	La tendencia a un comportamiento antisocial y de rompimiento de las reglas	Cuantitativo	-Alto - Clínicamente significativo

Resultados

A continuación se presentaran los resultados arrojados por las pruebas aplicadas, iniciando con un análisis descriptivo de la muestra, posteriormente, se mostrara la descripción de los datos obtenidos acerca de la relación docente -alumno y los problemas de conducta, y finalmente, se establecerá la asociación que existe entre dichas variables.

Características Sociodemográficas de la Muestra

La muestra estuvo conformada por 50 niños, 22 niñas (44%) y 28 niños (56%), la edad promedio fue de 7 años de edad y todos pertenecían a un estrato socioeconómico alto (4,5 y 6). Se aplicaron encuestas a 2 docentes de sexo femenino, con edades de 30 y 35 años.

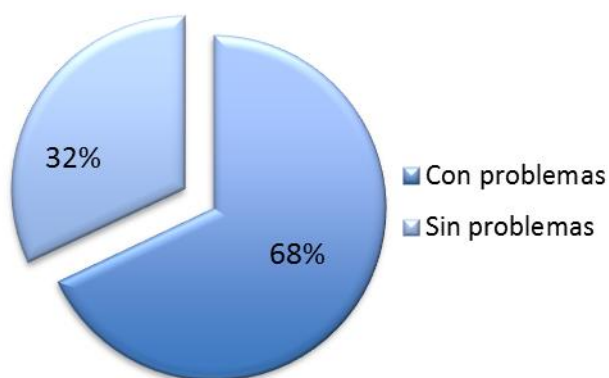
Tabla 3 Tipos de relación profesor-alumno

Tipo	Media	Desviación típica
a Dependenci	11,0	6,0
Conflicto	29,0	13,0
Cercanía	37,0	11,0

De acuerdo a los datos arrojados por el instrumento que mide la relación profesor-alumno de Pianta, se encontró una media de 11.0 en dependencia con una desviación estándar de 6.0, una media de 29.0 en conflicto con una desviación estándar de 13.0, y una media de 37.0 en cercanía con una desviación estándar de 11. Teniendo en cuenta los baremos de Pianta, se puede concluir que el tipo de relación caracterizada por Conflicto es el que predomina en este grupo de niños.

Tabla 4 **Problemas de conducta**

Con problema	Sin problema
34	16
68%	32%



En cuanto a la variable problemas de conducta se puede evidenciar que el 68% (n=34) de la muestra presentan problemas de conducta mientras el que el 32%

(n=16) de la muestra no tienen problemas de conducta. Por lo que se puede concluir que la mayoría de los niños de transición tienen problemas de conducta.

Tabla 5 Asociación existente entre la relación profesor alumno y los problemas de conducta.

Relación con el docente	Sin problemas	Con problemas	Total	OR	
				Valor p	(IC 95%)
Confl					
C					
Conflicto:	85				12,7
Bajo Limite	9	1,3	4	8	4,064
Superior	,3				,000 (3,1- 52,8)
Confl					
C					
Conflicto:	14				
Sobre limite superior	,7	1	8,8	6	2
Cerc					
C					
Cercanía: Bajo Limite	5	,5	4	7,5	9
Superior				8	,237
					,466* (0,07 - 2,1)
Cerc					
C					
Cercanía:	26				
Sobre limite superior	,5		2,5	1	2
Depe					
D					
Dependencia:	94				1,07
Bajo Limite	2	,1	5	3,8	7
Superior				4	,003
					,000* (0,9 - 12,7)
Depe					
D					
Dependencia:	5,				
Sobre limite superior	9		,3		

En cuanto a la asociación entre la variable tipo de relación profesor- alumno se pudo establecer que aquellos niños que presentan una relación de conflicto por encima del límite superior con sus profesores presentan problemas de conducta, así pues, aquellos niños con problemas de conducta tienen 12.7 veces más riesgo de tener una relación de conflicto con su profesor respecto a aquellos que no tienen problemas de conducta.

Discusión

La presente investigación, tuvo como objetivo principal establecer la relación existente entre el tipo de relación profesor alumno y los problemas de conducta de los estudiantes de transición del colegio colombo británico, después de realizar el análisis de los datos indican que la mayoría de los niños presentan problemas de conducta, que se relaciona a su vez con la alta puntuación obtenida en la relación profesor/alumno caracterizada por ser de tipo conflictiva.

La investigación de Abarca & Lourdes (2002) dice al respecto que en la práctica docente al ser en un contexto de interacción permanente se desatan emociones implícitamente que influyen de manera significativa en la conducta del alumnado, lo anterior, guarda una estrecha relación con los resultados arrojados en la presente investigación ya que notoriamente aquellos alumnos que presentaron una relación caracterizada por el conflicto con sus profesores alcanzaron altas puntuaciones en los problemas de conductas, es decir aquellos factores que perturban la relación del profesor con sus estudiantes y que desarrollan emociones negativas inciden directamente en la conducta de los estudiantes.

Por otra parte los resultados de la investigación de Maldonado y Carrillo (2006), mostraron que la percepción de las maestras de su relación con los niños fue en promedio positiva, siendo contrario a los resultados de la presente investigación donde se evidencio que según la percepción de las maestra sostenían una relación conflictiva con gran parte de los niños, probablemente esta situación se da porque según la percepción de las docentes de la investigación de Maldonado y carillo (2006) los estudiantes no presentaron alteraciones significativas en la conducta.

Además, se encontró que los problemas de comportamiento predicen dimensiones negativas en la relación profesor estudiante. Lo anterior, se

Relaciona con el objetivo de la presente investigación, teniendo en cuenta que si puede haber una relación causa efecto entre las variables relación docente-alumno y alteraciones de conducta.

Otro propósito de esta investigación fue identificar los principales problemas de conducta de los niños de transición. Según la escala multimodal de la conducta, aplicado en Colombia Puerta & Aguirre (2007) este instrumento tiene un enfoque múltiple para determinar las características normales y alteradas de la conducta

Además tiene la ventaja de evaluar problemas de comportamiento y simultáneamente habilidades de adaptación, los resultados de la aplicación de este instrumento, particularmente en Manizales arrojaron como resultado en la encuesta de relación de los maestro como factor clínico la división en conductas de exteriorización y conductas de interiorización y la dimensión de adaptación, en la aplicación de este instrumento para la presente investigación solo se tuvo en cuenta los resultados de los problemas de conducta y no el resultado de aquellos ítems que apuntaban a las habilidades de adaptación.

La investigación de Moreno (2010) obtuvo como resultado que en la población española el apego seguro se encuentra en un porcentaje significativamente mayor al resto de los estilos de apego por lo que el tipo de apego de los profesores encuestados fue mayoritariamente seguro. Dicho resultados es contrario a la presente investigación, donde la relación predominante fue la de conflicto, la diferencia radica además en que en la investigación de Moreno (2010) se tuvo en cuenta el modelo

interno que el docente tiene sobre sus relaciones de apego en la infancia, que pueden influir en la percepción de sus relaciones posteriores, mientras que para la investigación actual no se indaga acerca de las experiencias del maestro respecto a sus relaciones en la infancia.

Los resultados de la investigación de López, García & Cardona (2012), demuestran en la aplicación del instrumento relación maestro alumno de Pianta (1991) que se presenta una relación con niveles de conflicto y dependencia y una baja tendencia a la cercanía, esto se relaciona a su vez con la variable tipo de personalidad desarrollada en ese trabajo lo que da cuenta de una causa efecto entre las variables, similar al presente trabajo donde las dos variables (conducta y relación) son consecuentes la una de la otra.

Conclusiones

Se evidencio que el tipo de relación predominante entre profesor alumno del grado transición es de tipo conflictivo y que gran parte de la muestra seleccionada para la presente investigación tiene problemas de conducta.

Una menor cantidad de la población, desde la perspectiva de la docente sostiene una relación caracterizada por la cercanía y la dependencia, quienes son estudiantes que no muestran problemas de conducta.

Existe una estrecha relación entre el tipo de relación profesor alumno y los problemas de conducta. Ya que según el análisis de los resultados aquellos niños que presentan una relación de conflicto por encima del límite superior con sus profesores presentan problemas de conducta, así pues, aquellos niños con problemas de conducta tienen más riesgo de tener una relación de conflicto con su profesor respecto a aquellos que no tienen problemas de conducta.

Recomendaciones

Debido a las limitaciones encontradas en la realización de la investigación se recomienda para las próximas investigaciones, tener en cuenta:

Extrapolar en diferentes instituciones educativas, para que la muestra poblacional de la investigación crezca a nivel numérico y se presente la posibilidad de obtener resultados más amplios que posibiliten establecer comparaciones y nutran la investigación con la diversidad de variables sociodemográficas que permitan realizar un análisis detallado y certero.

Se hace necesario incentivar a los docentes mediante diferentes estrategias acerca de la importancia de la invención de este tipo de proyecto, para que haya una motivación que impulse al personal a participar de forma activa en la ejecución del proyecto.

Teniendo en cuenta que el proyecto se realiza en instituciones educativas, se recomienda implementar una mejor distribución del tiempo que no interrumpa las labores académicas y permita una mayor disposición de parte de los docentes.

A la hora de seleccionar los instrumentos, considerar la importancia de que estos estén actualizados y estandarizados para la población colombiana, además que estén disponibles los baremos para los diferentes grupos normativos.

Referencias

Abarca, M., lourdes, J, (2002). Desarrollo psicosocial de los niños y las niñas. La educación emocional y al interacción profesoe/a- alumno/a. Revista electronica interuniversitaria de formación profesorado.

Alda, Arango, Celso, Castro, Petitbo, M., San Luis, C., Soutullo (2009) trastorno de comportamiento en la infancia y la adolescencia, Ed. Cuadernos Faros.

Ainsworth (1978) Tesis doctoral relación maestro- alumno. Consecuencias posteriores de un apego seguro. Recuperado de: <http://eprints.ucm.es/11580/1/T32256.pdf>

Bandura, A. (1977). Social Learning Theory. Prentice-Hall: Englewood Cliffs.

Birch, S.H., & Ladd, G.W. (1997).The teacher-child relationship and children's early schooladjustment. *Journal of School Psychology, 35*, 61-79.

Castro, M., Cufino, E., Rodríguez, M., Franky, S. (2004). Desarrollo Psicosocial de los niños y niñas. Recuperado de <http://primerainfancialac.org/publicaciones/all/thumbnails/3-UNICEF-desarrollo-psicosocial.pdf>.

Deval (2000) Aprender en la vida y en la escuela. http://www.jmunozzy.org/files/9/Necesidades_Educativas_Especificas/mod_conducta/documentos/instrumentos_valoracion_conducta-puerta.pdf.

Ding M, Li Y., Li X., Y Kulm G. (2008). Chinese teachers “perceptions of students” Classroom misbehavior. *Educational Psychology*.

Döpfner, Manfred, Pluck y Gerd (1996). Agresividad y dissociality de niños y adolescentes en Alemania. *Revista de Hamburgo*15- 28.

Duane P. Schultz, Sydney Ellen Schultz. (2009). teoría de la personalidad. cengage learning.

Foulds, B., Eggbeer, L., Hunter, A., Yates, T., Wittmer D., & Petersen, S. (2006). El desarrollo social y emocional dentro del contexto de las relaciones. Recuperado de http://csefel.vanderbilt.edu/resources/inftodd/mod1_sp/mod1_script_sp.pdf.

García Correa A., Trianes Torres M., (2002). Educación socioafectiva y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares. Revista interuniversitaria de formación del profesorado, ISSN 0213-8646, N° 44.

Gutiérrez, H., Barrios, A., de Dios, M.J., Montero, I. & del Barrio, C. (2008). El incidente de maltrato entre iguales como maltrato múltiple entre los estudiantes de secundaria españoles. *Revista Internacional de Psicología y Terapia Psicológica* 8, 247-257.

Hauessler, M., Simarra, J. (2004). Desarrollo psicosocial de los niños y las niñas. UNICEF. Recuperado de <http://primerainfancialac.org/publicaciones/all/thumbnails/3-UNICEF-desarrollo-psicosocial.pdf>.

Hamre, B.K., & Pianta, R.C. (2001). Early Teacher-child Relationships and the Trajectory of Children's School outcomes through Eighth Grade. *Child development*.

Houghton, S., Merrett, F., Y Wheldall, K.(1988). The attitudes of British secondary school pupils to praise, rewards, punishments and reprimands: a future study. *New Zeland journal of educational studies*, 23, 203-215.

Howes, C., & Hamilton, C.E. (1992b). Children's relationships with child care teachers: Stability and concordance with parental attachments. *Child Development, 63*, 867-878.

Howes, C., Hamilton, C.E. & Matheson, C.C. (1994). Children's relationships with peers: Differential associations with aspects of the teacher-child relationship. *Child Development*.

Howes, C., & Matheson, C. (1992). Sequences in the development of competent play with peer: Social and social pretend play. *Development Psychology, 28*, 961-974.

Lineamientos curriculares de la educación preescolar (1997). Colombia, ministerio de educación, recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf10.pdf.

McGinnis, E., Goldstein a. (2010) programa de habilidades para la infancia Temprana, la enseñanza de habilidades prosociales a los niños de preescolar y Jardín infantil. Recuperado de http://www.oei.es/inicial/articulos/habilidades_infancia.pdf.

Montessori (1915), ambiente escolar en el aula. Recuperado de <http://www.elviajerosuizo.com/resources/metodo.montessori-resumen.pdf>.

Nansel, T.R., Craig, W., Overpeck, M.D., Saluda, G. & Ruan, J. (2004) Coherencia transnacional en la relación entre los comportamientos de intimidación y el ajuste psicosocial. *Archivos de Pediatría y Medicina Adolescente 158*, 730-736.

Piajet (1947) teoría del desarrollo cognitivo. Recuperado de:

http://www.utemvirtual.ac/plataforma/aulavirtual/assets/asigid_745/contenidos_arc/39250_c_piaget.pdf.

Pianta, R. C., & Walsh, D. J. (1998). Applying the construct of resilience in schools: Cautions from a developmental systems perspective. *School Psychology Review*.

Pianta, R.C. (1992a). Conceptual and Methodological Issues in Research on Relationships Between Children and Nonparental Adults. In R.C. Pianta (Ed.), *Beyond the Parent: The Role of Other Adults in Children's Lives* (pp. 121-129). San Francisco: Jossey-Bass publishers.

Pianta, R.C., & Walsh, D. (1996). *High-risk children in the schools: Creating sustaining relationships*. New York: Routledge.

Pianta, R.C., Steinberg, M., & Rollins, K. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's school adjustment. *Developmental and Psychopathology*.

Puerta & Aguirre (2007) modelo multidimensional de la conducta.

http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/bibliotecaSedesDependencias/unidadesAcademicas/FacultadMedicina/BibliotecaDiseno/Archivos/jornadasInvestigacion2/mo/modelo_multidimensional_de_la_conducta_en_ni%C3%B1os.pdf

Reynolds & Kamphaus (2004) instrumentos para evaluar las alteraciones de la conducta, segundo congreso internacional de neuropsicología en internet. Pdf.

Silvestre & Solé (1993) *Psicología evolutiva infancia y preadolescencia*. Ed. CEAC, S. A., 343 páginas.

Smith, P.K. (1999). *La naturaleza del acoso escolar: una perspectiva cross-nacional*.

Londres: Routledge. 68-90

Turnuklu, A., y Galton, M., (2001). Students misbehavior in turkish and English primary classrooms. *Educational studies*, 27, 291-305.

Vigostky (1998), conocimiento social. Recuperado de:

<http://www.ugr.es/~recfpro/rev102COL2.pdf>

Wentzel, K. (1996). *Effective teacher are like good parent: Understanding motivation and classroom behavior. Paper presented at the annual meeting of the American educationalResearch Association*, New York: Guilford Press.

Zerón, A. M. (2002). *Violencia Juvenil en el espacio escolar. Estudio sociológico comprensivo de la experiencia escolar*. Tesis no publicada para obtener el grado de Doctora en Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Apéndices

Apéndice A Consentimiento Informado

Influencia del tipo de relación docente-alumno en la conducta del niño del grado transición del colegio Colombo Británico de Envigado.

Usted y su alumno han sido invitados(a) a participar en un estudio que se realiza con fines investigativos para optar al título de Licenciatura en Educación Preescolar de la Corporación Universitaria Lasallista. Esta investigación es realizada por las estudiantes Gloria Fanny Tobón Rojas y Greys Paola Zurita Gamarra, bajo la dirección y apoyo de la psicóloga Catalina Gómez Arias. El objetivo de esta investigación es: Describir la influencia del tipo de relación docente-alumno en la conducta del niño del grado transición el Colegio Colombo Británico de Envigado, tanto en casa como en la Institución educativa.

Si acepta voluntariamente participar en esta investigación se le solicitará que llene una encuesta de datos generales y dos cuestionarios con el fin de aportar información sobre la relación docente-alumno y la conducta de su estudiante.

Su participación en esta investigación no implica beneficios directos para usted, sin embargo, la información que usted nos suministre será utilizada para realizar propuestas de intervención que mejoren la salud mental de los niños. Esto significa también que usted no recibirá ningún beneficio económico por responder a las entrevistas. La participación en la investigación tampoco le generará ningún costo, por este motivo el equipo de investigación le suministrara las pruebas que usted deberá contestar.

El participar en este estudio le tomará aproximadamente 30 minutos por estudiante. Algunas de las preguntas pueden causar malestar en el entrevistado, si usted no desea responderlas, está en toda la libertad de negarse a hacerlo o puede retirarse de la investigación en cualquier momento sin dar explicaciones al respecto, lo cual no tendrá ninguna consecuencia para usted.

Ninguna persona diferente al equipo investigador tendrá conocimiento de los resultados que arrojen las pruebas que usted responda, ya que estas son totalmente anónimas y confidenciales, sólo tendrá acceso a la información el equipo de investigadores. Usted podrá solicitar una retroalimentación de su proceso, y una vez finalizada la investigación, se le dará a conocer los resultados obtenidos.

Su identidad será protegida, ya que en ninguna de las publicaciones, ponencias o algún otro tipo de divulgación de la información obtenida se hará referencia a los nombres de los participantes. Los resultados de la investigación sólo serán utilizados con fines académicos.

Si tiene alguna pregunta o requiere mayor información puede comunicarse con la Psicóloga Catalina Gómez Arias al teléfono 3112143.

Greys Paola Zurita Gamarra 3108270338.

Gloria Fanny Tobón Rojas 3213417592.

He leído este documento y he decidido colaborar, con mi firma acepto la participación en esta investigación:

Nombre del participante

No de Cédula

Fecha

Firma

He discutido el contenido de esta hoja de consentimiento con el arriba firmante. Le he explicado los objetivos, procedimientos, riesgos y beneficios del estudio.

_____	_____	_____	_____
Nombre del investigador	No de Cédula	Fecha	Firma

TESTIGOS

_____	_____	_____	_____
Testigo 1	No de Cédula	Fecha	Firma

_____	_____	_____	_____
Testigo 2	No de Cédula	Fecha	Firma

Apéndice B Encuesta De Datos Generales

Influencia del Tipo de Relación Docente-Alumno en la Conducta del Niño del grado Transición del Colegio Colombo Británico de Envigado.

Los datos que usted consignará en este formulario serán de estricta confidencialidad.

SU NÚMERO ES: _____

Estudiante	Docente	Padres de familia
Edad: Sexo:	Edad: Sexo: Estado Civil: Escolaridad: Estrato:	Edad: Sexo: Estado Civil: Estrato: Escolaridad: Ocupación: Tipo de familia:

Apéndice C Escala Multimodal de la conducta (EMC)

ESCALA PARA MAESTROS (6-11 años). C. Reynolds & R. Kamphaus

Nombre del niño _____
 Nombres _____ primer apellido _____ segundo apellido _____
 Fecha _____ Fecha de nacimiento _____ Edad _____
 Escuela _____ Grado _____
 Sexo: M _____ F _____ ¿Hace cuanto conoce al niño? _____
 Nombre del Maestro _____

Instrucciones

En ambos lados de este cuestionario hay frases que describen la manera como un niño(a) pudiera actuar. Por favor lea cada frase y marque la respuesta que mejor describa la forma como ha estado actuando el niño en los últimos **seis meses**. Si el niño(a) ha tenido cambios durante este período, describa entonces la conducta más reciente. **Por favor marque cada ítem.** Si usted no sabe o tiene dudas, señale una respuesta aproximada. Antes de comenzar llene toda la información solicitada en la parte superior de la página.

Encierre la letra N en un círculo si la conducta nunca ocurre

Encierre la letra V en un círculo si la conducta ocurre a veces

Encierre la letra F en un círculo si la conducta ocurre frecuentemente (a menudo)

Encierre la letra S en un círculo si la conducta ocurre casi siempre

Si desea cambiar una respuesta táchela con una X y encierre en un círculo la nueva respuesta

- | | | | |
|--|---------|---|---------|
| 1. Se adapta bien a los(as) nuevos(as) maestros(as) | N V F S | 32. Se queja de que se burlan de él | N V F S |
| 2. Discute cuando no le siguen la corriente | N V F S | 33. Habla demasiado duro | N V F S |
| 3. Come uñas | N V F S | 34. Intimida a los demás | N V F S |
| 4. Se rinde fácilmente durante el aprendizaje de cosas nuevas | N V F S | 35. Busca llamar la atención mientras hace las tareas | N V F S |
| 5. Fija la mirada en el vacío | N V F S | 36. Motiva a otros para hacer las cosas bien | N V F S |
| 6. Le importa poco los sentimientos de los demás | N V F S | 37. Analiza la naturaleza de los problemas antes de empezar a resolverlos | N V F S |
| 7. Permanece desmotivado mucho tiempo si se le cancela su actividad favorita | N V F S | 38. Es terco(a) | N V F S |
| 8. Hace las tareas a la carrera | N V F S | 39. Destruye las cosas de otros(as) niños(as) | N V F S |
| 9. Asiste a actividades extracurriculares | N V F S | 40. Es nervioso(a) | N V F S |
| 10. Tiene dificultades para terminar los exámenes | N V F S | 41. Tiene dificultad para poner atención a las amonestaciones | N V F S |
| 11. Ofrece ayuda voluntariamente | N V F S | 42. Come cosas que no son comida | N V F S |
| 12. Se queja de frío | N V F S | 43. Tiene que quedarse castigado(a) en el colegio | N V F S |
| 13. Realiza las lecturas asignadas | N V F S | 44. Cambia fácilmente de estado de ánimo | N V F S |
| 14. Se niega a hablar | N V F S | 45. Golpetea con los pies o con el lápiz | N V F S |
| 15. Se orina o defeca accidentalmente | N V F S | 46. Tiene muchas ideas | N V F S |
| 16. Amenaza con herir a los demás | N V F S | 47. Dice que los libros son difíciles de entender | N V F S |
| 17. Se preocupa por las cosas que no se pueden cambiar | N V F S | 48. Tiene sentido del humor | N V F S |
| 18. Se distrae fácilmente durante los trabajos en clase | N V F S | 49. Se queja de su salud | N V F S |
| 19. Intenta auto agredirse | N V F S | 50. Hace trabajos extras para mejorar sus calificaciones | N V F S |
| 20. Se vuela de la clase | N V F S | 51. Juega solo(a) | N V F S |
| 21. Dice: <<no tengo amigos(as)>> | N V F S | 52. Tartamudea | N V F S |
| 22. Molesta a los demás durante la clase | N V F S | 53. Es contestón(a) con los profesores | N V F S |
| 23. Es creativo(a) | N V F S | 54. Dice: <tengo miedo de cometer errores> | N V F S |
| 24. Comete errores por descuido | N V F S | 55. Los períodos de atención son muy cortos | N V F S |
| 25. Dice: <<por favor y gracias>> | N V F S | 56. Parece fuera de la realidad | N V F S |
| 26. Se queja de asfixia | N V F S | 57. Roba en el colegio | N V F S |
| 27. Estudia con los(as) compañeros(as) | N V F S | 58. Dice: <<nadie me quiere>> | N V F S |
| 28. Evita competir con otros(as) niños(as) | N V F S | 59. Actúa sin pensar | N V F S |
| 29. Culpa a los demás | N V F S | 60. Toma decisiones con facilidad | N V F S |
| 30. Ve cosas que no están ahí | N V F S | 61. Pierde materias en el colegio | N V F S |
| 31. Hace trampas en los exámenes y en los trabajos escolares | N V F S | 62. Halaga a los demás | N V F S |

63. Se queja de calor	N V F S	105. Tiene problemas en la lectura	N V F S
64. Trabaja bien aún en las materias que no le gustan	N V F S	106. Presenta convulsiones o ataques	N V F S
65. Evita a los otros(as) niños(as)	N V F S	107. Hace las cosas a la carrera	N V F S
66. Da órdenes a los demás	N V F S	108. Hace pataletas	N V F S
67. Juega con el agua del inodoro	N V F S	109. Canturrea	N V F S
68. Se queja de lo que hacen la policía y las autoridades	N V F S	110. Sugiere las cosas sin ofender a los demás	N V F S
69. Dice: <<nadie me entiende>>	N V F S	111. Pide compensar las asignaturas perdidas	N V F S
70. Grita en clase	N V F S	112. Tolerancia bien la frustración	N V F S
71. Crítica a los demás	N V F S	113. Se queja de las normas	N V F S
72. Toma medicamentos	N V F S	114. Se enferma antes de los exámenes	N V F S
73. Trata de lograr lo mejor de los demás	N V F S	115. Olvida las cosas	N V F S
74. Tiene confianza en sí mismo(a) antes de los exámenes	N V F S	116. Escucha cosas que no son reales	N V F S
75. Se ajusta bien a los cambios en la rutina	N V F S	117. Ha sido suspendido(a) del colegio	N V F S
76. Le pone apodos a los demás	N V F S	118. Se ve triste	N V F S
77. Es temeroso(a)	N V F S	119. Es el(la) payaso(a) de la clase	N V F S
78. Tiene problemas de concentración	N V F S	120. Trabaja bien bajo presión	N V F S
79. Se queja de incapacidad para bloquear pensamientos no deseados	N V F S	121. Tiene mala caligrafía	N V F S
80. Se ha fugado del colegio	N V F S	122. Admite sus errores	N V F S
81. Lloro fácilmente	N V F S	123. Tiene dolores de cabeza	N V F S
82. Interrumpe las conversaciones de los demás	N V F S	124. Tiene buenos hábitos de estudio	N V F S
83. Da sugerencias buenas para resolver problemas	N V F S	125. Es tímido(a) con los adultos	N V F S
84. Tiene problemas con la ortografía *	N V F S	126. Tiene problemas para cambiar de una tarea a otra	N V F S
85. Pide ayuda con cortesía	N V F S	127. Golpea a otros(as) niños(as)	N V F S
86. Se queja de dolores	N V F S	128. Dice: <no soy muy bueno(a) para esto>	N V F S
87. Lee	N V F S	129. Escucha las instrucciones	N V F S
88. Lo(la) escogen de último(a) en los juegos	N V F S	130. Habla solo(a) sin sentido	N V F S
89. Admite sus fracasos	N V F S	131. Tiene amigos(as) con problemas	N V F S
90. Es presumido(a)	N V F S	132. Dice: <<me gustaría morirme>> u <<ojalá estuviera muerto(a)>>	N V F S
91. Muestra inseguridad antes de los exámenes	N V F S	133. Es demasiado inquieto(a)	N V F S
92. Escucha atentamente	N V F S	134. Pertenece a clubes y organizaciones	N V F S
93. Mastica la ropa o las cobijas	N V F S	135. Dificultad para completar bien las tareas por no seguir las instrucciones	N V F S
94. Es vulgar en su lenguaje	N V F S	136. Se ofrece a ayudar a los demás	N V F S
95. Se altera fácilmente	N V F S	137. Tiene fiebres	N V F S
96. Hace ruidos o sonidos fuertes cuando juega	N V F S	138. Usa la biblioteca del colegio	N V F S
97. Motiva a los demás para trabajar juntos	N V F S	139. Se niega a participar en actividades de grupo	N V F S
98. Tiene problemas con las matemáticas	N V F S	140. Es un buen perdedor(a)	N V F S
99. Felicita a los demás cuando les pasa cosas buenas	N V F S	141. Tiene ideas raras	N V F S
100. Se enferma	N V F S	142. Tiene problemas visuales	N V F S
101. Termina las tareas	N V F S	143. Tiene problemas auditivos	N V F S
102. Tiene problemas para hacer nuevos(as) amigos(as)	N V F S	144. Tiene dificultades para esperar turnos	N V F S
103. Se burla de los demás	N V F S	145. Es elegido(a) como líder	N V F S
104. Repite la misma frase una y otra vez	N V F S	146. Se balancea por periodos largos	N V F S
		147. Se interesa por las ideas de los demás	N V F S
		148. Es organizado(a)	N V F S

* En la lectura de la columna se omitió el dígito en unidades y centésimas del 100 y 1000.

Apéndice D Escala de relaciones profesor-alumno. STRS. Pianta (2001)

Nombre (profesor):	Nombre (alumno/a):
--------------------	--------------------

Por favor, refleja el grado en el que cada una de las siguientes frases se pueden aplicar actualmente a tu relación con este/a niño/a. Teniendo en cuenta el baremo señalado, rodea con un **CÍRCULO** el número apropiado para cada frase. Si necesitas cambiar alguna respuesta, **NO BORRES**, pon una **X** en la respuesta incorrecta y señala con un **círculo** la correcta.

1.Claramente no aplicable	2.No aplicable	3.Neutro, no seguro	4.Aplicable algunas veces	5.Claramente aplicable
---------------------------	----------------	---------------------	---------------------------	------------------------

1. Mantengo una relación cálida y afectuosa con él/ella. 1 2 3 4 5
2. Parece que siempre estamos enfrentados. 1 2 3 4 5
3. Buscará consuelo en mí cuando se sienta disgustado/a. 1 2 3 4 5
4. Se muestra incómodo/a cuando le doy afecto físico o le toco. 1 2 3 4 5
5. Valora positivamente 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/a cuando le alabo. 1 2 3 4 5
8. Se muestra muy afectado/a cuando se separa de mí. 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 necesite.* 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 mí pueden ser impredecibles o pueden cambiar de repente.* 1 2 3 4 5
24. *A pesar de todos mis esfuerzos, me siento incómodo/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