

UNIVERSITAT JAUME I



**RELACIONES PROFESOR-ALUMNO Y COMPROMISO
DEL ALUMNO EN EL AULA COMO PREDICTORES DE
LA ACEPTACIÓN Y EL RECHAZO ENTRE LOS
COMPAÑEROS**

Máster Universitario en Intervención y Mediación Familiar

Directores:

Dr. Francisco Juan García Bacete

Dr. Francisco Herrero Machancoses

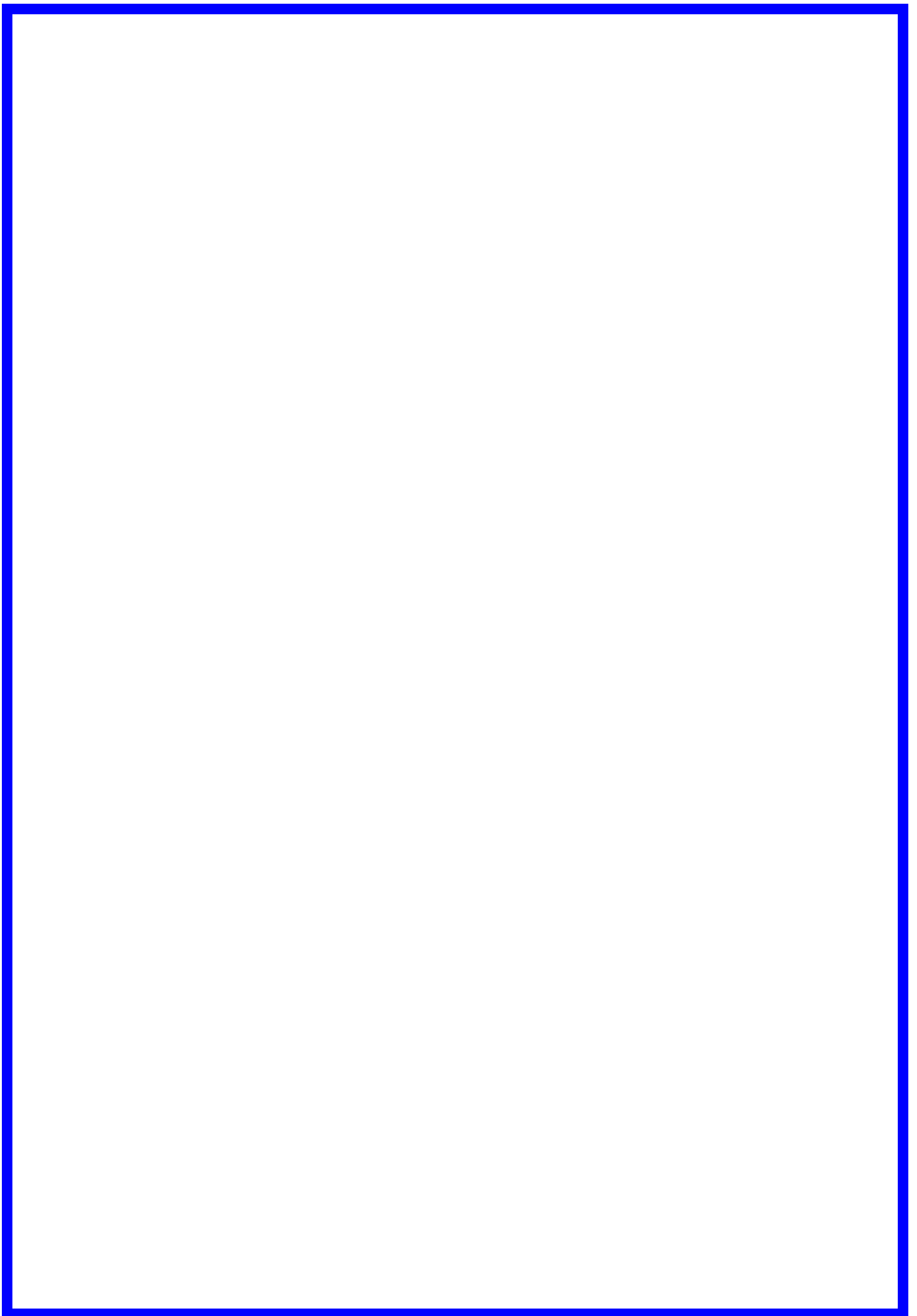
Autora:

M^a Inés Centelles Badenes

Licenciada en Psicopedagogía

D.N.I. 20463754-X

30 de septiembre del 2012



INDICE

I: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO I: Introducción.....	5
1.1.Orígenes y fundamento de la investigación.....	10
CAPÍTULO II: La relación profesor-alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje en educación primaria	13
2.1. Importancia de la calidad de la relación profesor-alumno en la educación y el desarrollo del niño.....	14
2.2. El estudio de la relación profesor-alumno: perspectiva histórica de los distintos enfoques teóricos.	20
2.3. Análisis descriptivo del constructo.	30
2.3.1. Aproximación teórica al concepto relación profesor-alumno en educación primaria.	30
2.3.2. Autores más representativos del momento, teorías y trabajos.	34
a) El trabajo de Robert Pianta.	
b) La aportación de Jan Hughes.	
2.3.3. Tipos de relación profesor-alumno.	40
2.4. Principales instrumentos de medida del constructo relación profesor-alumno.	42
CAPÍTULO III: El compromiso del alumno en el aula.	47
3.1. Importancia del compromiso del alumno en el aula en el desarrollo global del niño.....	48
3.2. Breve perspectiva histórica en el estudio del compromiso del alumno en el aula.....	54
3.3. Análisis descriptivo del constructo.	57
3.3.1. Aproximación teórica al concepto de compromiso del alumno en el aula	57
3.3.2. Tipologías del compromiso del alumno en el aula.....	65
3.4. Principales instrumentos de medida del compromiso del alumno en el aula.	69
CAPÍTULO IV: La interacción entre iguales en educación primaria: análisis sociométrico.	78
4.1. Importancia de la relación entre iguales en educación primaria.	79

4.2. Breve perspectiva histórica del estudio de la relación entre iguales en el aula.	80
4.3. Concepto y tipología de la instrucción entre iguales en el aula.	82
4.3.1. Concepto.	82
4.3.2. Tipología sociométrica.....	84
4.4. Principales instrumentos de medida del compromiso del alumno en el aula.	88

CAPÍTULO V: Importancia del estudio de la interacción entre las tres variables de estudio citadas: relación profesor-alumno, relación entre iguales y compromiso del alumno en el aula. 90

5.1. Aportaciones de interés de los estudios empíricos que analizan la relación entre dos de las tres variables citadas.	91
5.2. Trabajos más recientes y relevantes de Hughes en los que se incluyen dos de las tres variables de estudio: relación profesor-alumno, compromiso del alumno en el aula y relación entre iguales.	101
5.3. Nuevas propuestas de análisis a partir de los estudios presentados.	106

II: PARTE EXPERIMENTAL

CAPÍTULO VI: Diseño de investigación 115

6.1. Objetivos e hipótesis.	116
6.2. Descripción de la muestra.	119
6.3. Instrumentos.	122
6.4. Procedimiento.....	127
6.5 Análisis estadísticos.....	129

CAPÍTULO VII : Resultados generales..... 131

7.1. Adaptación de los instrumentos: estructura factorial, análisis de la matriz de correlaciones y fiabilidad.	132
7.1.1. Estructura factorial, análisis de la matriz de correlaciones y fiabilidad en los cuestionarios que miden la relación profesor alumno en el aula (TRSI alumno y TRSI profesor y visión conjunta).	132

7.1.2. Estructura factorial, análisis de la matriz de correlaciones y fiabilidad en los cuestionarios que miden el compromiso del alumno en el aula SEM (alumno), TRSSA (profesor) y visión conjunta profesor-alumno.....	147
7.2. Análisis diferenciales de la relación profesor-alumno y del compromiso del alumno en el aula.....	159
7.2.1. Análisis diferenciales en función de la variable género.....	159
7.2.2. Análisis diferenciales en función de la variable curso.....	160
7.2.3. Análisis diferenciales en función de la variable tipo sociométrico.....	163
7.3. Propuesta de modelo de predicción entre la relación profesor alumno, el compromiso del alumno en el aula y la aceptación-rechazo entre iguales.....	165

CAPÍTULO VIII : Discusión y conclusiones..... 175

8.1. Relación profesor alumno.....	176
8.2. Compromiso del alumno en el aula.....	177
8.3. Aceptación-rechazo entre iguales.....	179
8.4. Asociación relación profesor-alumno, compromiso alumno y aceptación iguales.....	180
8.5 Integración de resultados y conclusiones.....	184
8.6. Limitaciones y futuras líneas de investigación.....	198
8.6.1. Limitaciones.....	198
8.6.2. Futuras líneas de investigación.....	199

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 203

ANEXOS..... 214

ANEXO I: CUESTIONARIOS EMPLEADOS

- 1.1. Cuestionario de relaciones profesor-alumno (TSRI: Teacher Student Relationship Inventory), versión contestada por el alumno.
- 1.2. Cuestionario de relaciones profesor-alumno (TSRI: Teacher Student Relationship Inventory), versión contestada por el profesor.
- 1.3. Cuestionario para medir el compromiso del alumno en el aula (Student Engagement Measure, SEM), versión contestada por el alumno.
- 1.4. Cuestionario para medir compromiso del alumno en el aula (Teacher Rating Scale of School Adjustment, TRSSA), versión contestada por el profesor.
- 1.5. Cuestionario Sociométrico de Nominaciones entre iguales (Grupo GREI, 2010).

AGRADECIMIENTOS

I: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO I: Introducción

CAPÍTULO II: La relación profesor-alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje en educación primaria

CAPÍTULO III: El compromiso del alumno en el aula.

CAPÍTULO IV: La interacción entre iguales en educación primaria: análisis sociométrico.

CAPÍTULO V: Importancia del estudio de la interacción entre las tres variables de estudio citadas: relación profesor-alumno, relación entre iguales y compromiso del alumno en el aula.

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

“Por mediación de los demás, por mediación del adulto, el niño se entrega a sus actividades. Todo absolutamente en el comportamiento del niño está fundido, arraigado en lo social. De este modo, las relaciones del niño con la realidad son, desde el comienzo, relaciones sociales. En este sentido, podría decirse del niño de pecho que es un ser social en el más alto grado.”

(Vigotsky, 1932)

Desde que nacemos, todas las personas estamos en constante interacción con un medio social (la familia, el barrio, los amigos, el colegio) que nos obliga a relacionarnos con los demás tan bien como podamos. Esta interacción se aprende con el tiempo observando el comportamiento de las otras personas y en contacto con el propio medio o contexto, dando lugar a lo que llamamos relaciones sociales. El hecho de tener más o menos habilidades está relacionado con el aprendizaje: modelos de habilidades sociales (padres, familiares, amigos), situaciones positivas de contacto con los demás, sistemas educativos apropiados donde se favorezca expresar emociones y sentimientos, mantener opiniones o defender derechos personales, entre otros.

Todo esto implica que el desarrollo infantil es un proceso bastante complejo en el que intervienen factores individuales, sociales y contextuales. El estudio del desarrollo emocional y afectivo de los niños¹ y su importancia en el ajuste social y académico requiere considerar la influencia de variables individuales y de diferentes relaciones significativas dentro de los contextos en los que los niños se desenvuelven (por ejemplo, familia, escuela, barrio) (Bronfrenbrenner, 1996).

¹ Nota: en este trabajo cada vez que se menciona a niños, alumnos, profesores, compañeros, rechazados, preferidos... se entiende que se hace referencia a ambos sexos indistintamente.

Se trata como se ha comentado de un proceso complejo pero muy necesario, es decir, las relaciones sociales y afectivas que el niño establece con las personas que están a cargo de su cuidado desde el momento del nacimiento son fundamentales para su supervivencia y desarrollo. Diversos investigadores interesados en el estudio del desarrollo socioafectivo de los niños coinciden en afirmar que el apego que se establezca entre el niño y sus cuidadores en el contexto familiar, se convertirá en el cimiento de su proceso de socialización y de su adaptación en otros contextos (por ejemplo, la escuela) (Ainsworth, 1991; Bowlby, 1969). No habla solo de padres, sino que introduce el término de figuras de apego subsidiarias para dirigirse a otras personas que están a cargo del cuidado de los niños cuando los padres o figuras principales no están. Otros autores coinciden con Bowlby en la importancia de la relación del niño con múltiples cuidadores o figuras alternativas de cuidado tanto dentro de la familia como fuera de ella, y citan entre éstos a los hermanos, tíos, abuelos, amigos y cuidadores dentro de las instituciones escolares (Ainsworth, 1991; Howes, 1999; Pianta, 1992).

Por diferentes motivos sociales, culturales y laborales entre otros, los padres cada vez más temprano buscan el apoyo de otros cuidadores, introduciendo a sus hijos en contextos educativos a edades cada vez más tempranas. Así pues el papel de los profesores se ha convertido en fundamental para el desarrollo de los niños, muchas veces incluso en la principal fuente de afecto para algunos. Desde este punto de vista no podemos seguir viendo la figura del maestro como simple proveedor de conocimiento, sino que en realidad debería atender de forma integral a las necesidades del niño. Por todo esto, la escuela, junto con la familia es el otro gran motor en este proceso de socialización del niño (García-Bacete y Traver, 2008), ya que pasa gran parte de su infancia y adolescencia en ella. Precisamente el período de la escolaridad obligatoria tiene una gran importancia en el desarrollo y la socialización de los menores porque gran parte de sus necesidades cognitivas, emocionales y relacionales se satisfacen en los centros escolares. Y en concreto en el contexto escolar dos pilares básicos en el desarrollo del alumno son los profesores y los iguales. Así pues, respecto a los profesores, diversos investigadores sugieren que los maestros tienen un papel preponderante en la vida de los niños una vez éstos ingresan al medio escolar, y que la relación que se establece entre ellos puede llegar a tener una influencia tan fuerte en el ajuste social (relaciones con pares y maestros) y para el ajuste académico de los niños

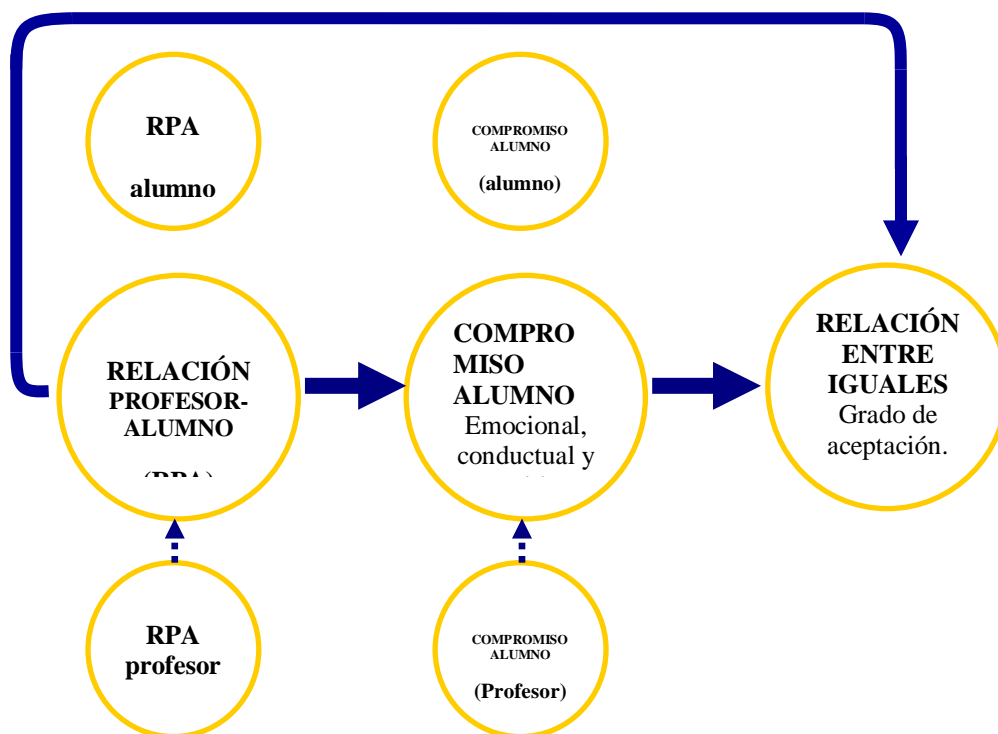
como la que tiene la relación con los padres (Pianta, 1999; Birsch & Ladd, 1997; Howes, Matheson & Hamilton, 1994). Respeto al papel de los iguales, dentro de las teorías constructivas de la educación, últimamente se ha puesto el énfasis en el análisis de la interacción entre iguales como verdadero potencial educativo (Coll y Colomina, 2001; García –Bacete y González, 2010).

Con este trabajo se pretende, en primer lugar, llegar a crear un modelo global que nos ayude a entender como ven maestros y alumnos su relación en el aula desde ambas ópticas. Con la finalidad de poder generar desde la teoría un programa de intervención o prevención con los maestros para la mejora de la calidad en la relación profesor alumno en el aula. En segundo lugar pretendemos hacer lo mismo con el constructo compromiso del alumno en el aula, es decir llegar a un modelo común global entre lo que entienden los alumnos por compromiso en el aula y lo que entienden los profesores, con la misma finalidad, poder ayudar a los profesores en su trabajo en el aula para mejorar el compromiso de sus alumnos. Finalmente se pondrán en común estos dos grandes modelos, analizando tanto desde el punto de vista del maestro como del alumno como se define la interacción entre la relación profesor alumno con el compromiso del alumno en el aula así como ambas con la variable relación entre iguales en el aula. Se espera que este estudio contribuya a proporcionarnos información para ayudar al profesor en promover la participación y el compromiso del alumno en el aula como estrategia indirecta que promueva la aceptación entre iguales y desanime los comportamientos de rechazo.

Se pretende analizar cómo tres variables fundamentales en el contexto educativo interactúan y se retroalimentan entre sí: la calidad de la relación profesor-alumno, el compromiso del alumno en el aula y la relación entre iguales. Con la especial aportación de no trabajar desde los estudios clásicos que constituyen un esquema lineal en el que a un comportamiento, estilo o método de enseñanza le sigue de forma más o menos automática un determinado nivel de implicación o una tipología sociométrica en el alumno, sino desde una nueva perspectiva en la que la influencia educativa de los profesores se ejerce a través de un proceso mucho más complejo, atendiendo al clima general del aula. Se contrastará tanto el punto de vista de los alumnos como el de los profesores de forma recíproca, llegando a un modelo diádico común. Se trata por tanto

de un estudio más rico que hace sólo un par de décadas pero también más complejo, que implica necesariamente tener en cuenta el complicado núcleo de relaciones que se establecen en el aula y las aportaciones de todos los participantes (figura 1).

Figura 1. Modelo hipotético planteado.



La presentación de este trabajo se ha dividido en dos partes principales: una primera parte con la fundamentación teórica del trabajo y una segunda parte con la aportación del diseño experimental. Dentro de la fundamentación teórica podemos diferenciar cinco capítulos.

Tras un primer capítulo introductorio para contextualizar y justificar el trabajo, aparece un segundo capítulo donde se expone el primer gran bloque en nuestro análisis de estudio, las relaciones interpersonales en la interacción profesor alumno en las aulas de educación primaria. En él se justificará la importancia del estudio de la relación profesor-alumno en el aula y sus implicaciones a nivel socio-emocional, conductual y cognitivo-académico. A continuación se indagará sobre la perspectiva histórica en estudios sobre las relaciones interpersonales entre profesor-alumno desde sus inicios hasta los retos actuales, aludiendo a los principales investigadores en el tema. Después

se hará un análisis descriptivo del constructo, justificando su importancia y describiendo o clasificando los tipos de relaciones derivadas de la interacción. Finalmente se detallarán los principales instrumentos de medida existentes para su valoración.

Posteriormente, en el capítulo III se seguirá un esquema parecido al bloque anterior, es decir, en primer lugar se justificará la importancia del compromiso del alumno en el aula en el contexto escolar así como sus repercusiones a nivel socio-emocional, cognitivo- académico y conductual. Seguidamente se hará un breve recorrido por la perspectiva histórica sobre los recientes estudios del “student engagement” o compromiso del alumno en el aula, y autores más influyentes. Después se hará un análisis descriptivo del constructo compromiso del alumno en el aula y su tipología. Finalmente, se analizarán los principales instrumentos de medida del mismo, actualmente en uso.

En el capítulo IV, se hará un breve análisis de la tercera variable de estudio, las relaciones interpersonales entre iguales en el aula. Concepto, tipología, breve recorrido por la perspectiva histórica sobre los estudios de rechazo entre iguales, y estado actual de la cuestión.

Finalmente, el capítulo V emerge el verdadero objetivo del trabajo, relacionando las tres variables anteriormente citadas en los diferentes capítulos: calidad en la relación profesor alumno en el aula, compromiso del alumno en el aula y calidad en la relación entre iguales en el aula. En él se analizarán de forma detallada y crítica los últimos estudios que contemplan estas tres variables de estudio, tratando de justificar la necesidad de demostrar la importancia y los cuantiosos beneficios derivados de una buena relación profesor-alumno en el aula así como la necesidad de formar a los maestros al respecto. En el último apartado de este punto, se redactan las aportaciones de este estudio al análisis de las variables relación profesor alumno en el aula y compromiso del alumno en el aula.

La parte experimental de este trabajo se compone de tres capítulos más.

En el capítulo VI se engloba el estudio empírico: el diseño de investigación llevado a cabo, los objetivos e hipótesis de trabajo, la descripción de la muestra así como de los instrumentos utilizados, el procedimiento empleado y los análisis estadísticos.

El capítulo VII está dedicado exclusivamente a la descripción de los resultados obtenidos.

El capítulo VIII recoge las conclusiones generales de trabajo (atendiendo a las limitaciones del trabajo, futuras líneas de investigación y discusión).

Finalmente aparecen las referencias bibliográficas que se han consultado para la elaboración del trabajo así como los anexos.

1.1 Orígenes y fundamento de la investigación.

Dentro de la actividad profesional como docente surgen a menudo bastantes dudas sobre la práctica educativa que cada uno lleva a cabo en su aula. Esta incertidumbre crece cuando la diversidad de nuestro alumnado cada vez es mayor (la sociedad es más diversa y sectores más amplios de ella acceden por más tiempo en la escuela). Alumnos con diferentes capacidades, necesidades, intereses, inquietudes, motivaciones y demás están presentes en el día a día de nuestras aulas. Este planteamiento para muchos docentes puede ser un reto, en cambio para otros puede representar un lastre. Teniendo en cuenta esta realidad todos aquellos cuantos nos dedicamos al mundo de la docencia deberíamos replantearnos si realmente estamos siendo justos atendiendo a estas diferencias o sin embargo las estamos ignorando.

Tradicionalmente la educación ha sido concebida como una transmisión de conocimientos en la que la única interacción personal que se tenía en cuenta era la que existía entre el profesor y el alumno, mientras que las relaciones entre iguales en el aula eran consideradas como negativas o incluso malas para el aprendizaje. En cambio, el objetivo del sistema educativo actual es la educación integral del alumno, es decir se debería de tener en cuenta todo tipo de relaciones o interacciones personales dentro del aula, tanto entre profesor y alumno como entre alumnos. Así pues, el proceso de interacción alumno-alumno ha pasado a ser considerado uno de los principales progresos de las últimas décadas en materia de enseñanza (Coll y Colomina, 2001).

Una metodología para rediseñar nuestros planteamientos metodológicos y organizativos atendiendo a esta diversidad y mejorando en el desarrollo, aprendizaje y socialización de los alumnos son los métodos de aprendizaje cooperativo (Pujolàs, 2008), apoyados

en una amplia investigación. El aprendizaje cooperativo nos hace reflexionar sobre las raíces individualistas de nuestro sistema educativo. La educación no puede tener solamente como objetivo asegurar el desarrollo académico y cognitivo del alumno, como tradicionalmente se ha hecho, si queremos ser coherentes con nuestra sociedad y evolucionar con ella, deberemos también atender al desarrollo emocional y social de nuestros alumnos. El aprendizaje cooperativo no es una metodología innovadora en educación, ya que surge a mediados de los años setenta, aun así los modelos educativos que predominan en nuestras escuelas e institutos favorecen los modelos de trabajo individualista y competitivo. En una estructura de trabajo competitiva o individualista se ignora la interacción entre los estudiantes como factor de aprendizaje, por el contrario, en una institución de aprendizaje cooperativo cada sujeto considera que su aportación es esencial para que los demás puedan seguir avanzando en su tarea, de la misma forma que el trabajo del grupo es fundamental para el mismo. Los alumnos trabajan juntos, se apoyan, se enriquecen, se complementan, teniendo todos el mismo derecho y obligación de participar en las tareas a desarrollar (Pujolàs, 2008).

A pesar de que en ese trabajo no vamos a centrarnos en los beneficios del uso de estrategias como el aprendizaje cooperativo en el aula, si que pretendemos analizar los procesos interactivos óptimos previos para facilitar este tipo de trabajo en el aula, todo el trabajo social y emocional implícito.

Esta reconceptualización de los procesos interactivos entre el profesor y los alumnos, donde ambos son protagonistas, hace que la enseñanza puede ser descrita como un proceso continuo de negociación de significados, de establecimiento de contextos mentales compartidos, fruto y plataforma a la vez de este proceso de negociación cuyo análisis implica necesariamente tener en cuenta el intrincado núcleo de relaciones que se establecen en el aula y las aportaciones de todos los participantes (Coll, 2001). Nuestras emociones y nuestras relaciones interpersonales afectan a lo que aprendemos, y cómo lo aprendemos (implicación del alumno en el aula tanto a nivel cognitivo, conductual como emocional), y cómo utilizamos lo que aprendemos en el trabajo, en la familia y en la comunidad.

El trabajo en el aula con los alumnos a nivel social y emocional ha sido y sigue siendo una tarea pendiente en la mayoría de nuestros centros, es por eso que mediante este

trabajo trataremos de analizar las repercusiones de una buena comunicación tanto a nivel social como emocional en la implicación del alumno en el aula y en sus relaciones sociales. Por un lado, las emociones nos permiten generar un interés activo por aprender y nos ayudan a mantener nuestra responsabilidad con este interés. Por otra parte, el estrés interfiere en la capacidad de atención y la memoria y contribuye a desarrollar conductas que perjudican el aprendizaje. Además, aprender es un proceso completamente social e interactivo: ocurre en colaboración con el profesor, en compañía de sus compañeros y con el apoyo de su familia. Por tanto, la capacidad de reconocer y manejar las emociones y establecer y mantener relaciones positivas, tiene un impacto tanto en la buena preparación para aprender como en la capacidad de aprovechar las oportunidades de aprendizaje.

Los docentes del siglo XXI nos enfrentamos al reto de que nuestra tarea es algo más que la enseñanza de una simple asignatura, "hemos entrado en un mundo verdaderamente multicultural e interdependiente que sólo puede comprenderse desde una perspectiva plural que articule identidad cultural, interconexión global y política multidimensional." (Castells, 1996). Educar a los jóvenes de ahora, con la única finalidad de aumentar sus conocimientos, es difícil, ya que pertenecen a un mundo cargado de información a la que acceden fácilmente en su entorno. Pero el apoyo afectivo no lo da internet ni lo dan los videojuegos; sin embargo el contacto diario, la relación, la educación en su sentido global, el profesor como referente en el proceso de convertirse en "persona", siguen estando en manos del educador dispuesto a afrontar el cambio. Con esta fundamentación teórica se plantea el estudio.

Finalmente me gustaría indicar que este trabajo forma parte de una línea de investigación sobre el rechazo infantil entre iguales y los aspectos cognitivos y sociales de la interacción social, que se lleva a cabo en Grupo de Investigación de Rechazo entre Iguales de la Universitat Jaume I (GREI) (García-Bacete, F.J., Jiménez, I, Muñoz, V., Martín-Antón, L.J., Monjas, I., Sureda, I., Ferrà, P., Sanchíz, M.L., 2010). Gracias a la ayuda de su director y de las becarias he podido llevar a cabo este trabajo.

CAPÍTULO II

LA RELACIÓN PROFESOR-ALUMNO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN PRIMARIA.

- 2.1. Importancia de la calidad de la relación profesor-alumno en la educación y el desarrollo del niño.
- 2.2. El estudio de la relación profesor-alumno: perspectiva histórica de los distintos enfoques teóricos.
- 2.3. Análisis descriptivo del constructo.
 - 2.3.1. Aproximación teórica al concepto relación profesor-alumno en educación primaria.
 - 2.3.2. Autores más representativos del momento, teorías y trabajos.
 - a) El trabajo de Robert Pianta.
 - b) La aportación de Jan Hughes.
 - 2.3.3. Tipos de relación profesor-alumno.
- 2.4. Principales instrumentos de medida del constructo relación profesor-alumno.

«El maestro deja una huella para la eternidad; nunca puede decir cuando se detiene su influencia». Henry Adams (Adams,1907).

2.1. Importancia de la calidad de la relación profesor-alumno en la educación y el desarrollo del niño.

Un gran número de investigaciones avalan la importancia de los beneficios derivados de una relación profesor-alumno en la escuela caracterizada por elevados niveles de apoyo y bajos niveles de conflicto (Maldonado y Carrillo, 2006; Hamre y Pianta, 2001; Hughes, Wu y Kwok, 2010), y advierten de los perjuicios derivados de una relación de conflicto profesor-alumno en el aula (Ladd et al., 1999; Harrison et al., 2007, Hughes, 2011). El interés en el estudio de la relación profesor-alumno ha respondido a fines muy diversos: identificar estilos de enseñanza, ver sus repercusiones en el aprendizaje, determinar los comportamientos del profesor para definir una enseñanza más eficaz, entre otros. Esta evolución o cambio en sus análisis se debe, sin lugar a dudas, a numerosas causas, entre las que destaca la propia evolución de la psicología, del análisis empírico de la enseñanza y de los paradigmas teóricos y metodológicos que se han ido sucediendo en ambos campos desde principios de siglo (Coll y Sánchez, 2008).

Tradicionalmente, el principal interés que tenía el estudio de la interacción profesor-alumno en el ámbito educativo era la mejora del rendimiento académico del alumno y la eficacia docente. En las últimas décadas el interés se dirigió al estudio de las variables y mecanismos de interacción educativa en su conjunto, de forma global (Brophy y Good, 1986), ligando de esta forma dicha actividad también a su contexto social y afectivo.

Entre los años 1960 y 1980 las investigaciones se empezaron a centrar en las conductas significativas del maestro y en el desarrollo de teorías basadas en procesos socio emocionales, motivacionales e instruccionales con el fin de mejorar y modificar las competencias escolares (Moreno-García, 2008).

Se podría decir que de la preocupación por identificar los rasgos o características de la personalidad de los docentes “eficaces”, se pasó al interés por determinar los métodos de enseñanza “eficaces”, y de aquí al propósito de identificar con precisión las “competencias profesionales de los docentes eficaces” (Coll y Sánchez, 2008).

En este apartado vamos a analizar los beneficios que se han encontrado en los últimos estudios sobre la relación profesor-alumno en el desarrollo global del niño. Algunos estudios longitudinales han encontrado que una relación positiva con el maestro predice mejoras en tres ámbitos o niveles en el alumno: conductual, socio-emocional y cognitivo-académico. De la misma forma, los estudiantes cuyas relaciones con los maestros se caracterizan por un elevado grado de conflicto es más probable que experimenten bajo nivel de participación en el aula, rechazo por parte de sus compañeros, así como fracaso escolar o bajo rendimiento académico (Ladd, Birch, y Buhs, 1999; Pianta, Steinberg, y Rollins, 1995; Silver, Measelle, Armstrong, y Essex, 2005).

a) A nivel conductual: la relación profesor- alumno influye en el compromiso del alumno en el aula (Hughes, Cavell, y Jackson, 1999; Hughes, Meehan y Cavell, 2003, Hughes, Wu, y Kwok, 2010, Hughes 2011). Por otra parte, algunos investigadores que han analizado la teoría del apego (Bowlby, 1980) afirman que una relación profesor-alumno cálida y de apoyo puede dar lugar a un niño con sensación de seguridad, que promueve la participación libre y activa en actividades de aprendizaje en el aula (Pianta, 1999). También relacionado con esta teoría encontramos que sentir la seguridad emocional del propio profesor atenúa la reacción de estrés del niño frente a acontecimientos negativos en clase con el maestro o los alumnos (Little y Koback, 2003). Es importante destacar que la calidad de las relaciones profesor-alumno en los primeros años tiene implicaciones para los niños en futuros resultados académicos, sociales y de comportamiento (Hughes, Cavell, y Wilson, 2001; Ladd et al, 1999; Ladd y Burgess, 2001; Pianta et al, 1995; Pianta y Stuhlman, 2004). Así pues, varias experiencias nos demuestran los efectos beneficiosos de la calidad en la relación profesor-alumno en el compromiso escolar del alumno en clase así como en la mejora en sus relaciones sociales entre iguales en el aula.

b) A nivel social-emocional: En las aulas de infantil y primaria el maestro sirve como referente social para los niños, de tal manera que los compañeros de clase harán inferencias acerca de los atributos de un niño basándose en parte, en sus observaciones sobre las interacciones del profesor con ese niño.

La teoría pedagógica (Noddings, 1992) ya postulaba que una relación de confianza entre profesor y alumno permite al maestro proporcionar mayor capacidad de respuesta y sensibilidad en la educación. En consonancia con este razonamiento, los maestros que son expertos en la creación de un clima socio-emocional positivo proporcionan una educación más sensible y clases mejor organizadas (Hamre y Pianta, 2005; Mashburn et al, 2008).

Los niños que establecen relaciones más sólidas y menos conflictivas con los maestros son más aceptados por sus compañeros (Birch, 1997). Algunos investigadores han interpretado estos resultados como una evidencia de que las relaciones positivas entre maestros y estudiantes mejoran las relaciones y aceptación entre iguales (Howes, Hamilton, y Matheson, 1994, Hughes, Cavell, y Wilson, 2001; Hughes y Kwok, 2006). Según Howes et al. (1994), la orientación de los niños a la hora de establecer relaciones sociales con sus iguales está influenciada por las expectativas, las competencias y las actitudes desarrolladas a través de la relación con el adulto. En este estudio longitudinal se centraron en tres aspectos concretos derivados de la relación profesor-alumno: seguridad emocional, dependencia y socialización, tres constructos teóricos relacionados directamente con la relación entre iguales en el aula. Otros estudios (Chang, Liu, Fung, Wang, Wen, Li y Farver, 2007), han destacado que la preferencia del profesor tiene un efecto moderador significativo en la modulación entre el comportamiento social de los niños y la aceptación de los iguales. Teniendo en cuenta la reciprocidad de las relaciones entre la aceptación de los iguales y la preferencia del maestro a lo largo del tiempo, Mercer y DeRosier (2008) apuestan por el desarrollo de intervenciones como estrategias promover estas relaciones.

A su vez, LeBlanc, Swisher, Vitaro y Tremblay (2007) confirman que los estudiantes que muestran problemas de conducta hacia el maestro y sus compañeros en la etapa de educación primaria tienden en gran medida a reproducir el mismo patrón de conducta

en la etapa de educación secundaria aun habiendo cambiado de profesor y de compañeros.

c) A nivel cognitivo-académico: algunos estudios han comprobado que la relación profesor-alumno influye en el logro académico (Hamre & Pianta, 2001; Hughes, Luo, Kwok, y Loyd, 2008, Hughes y Chen, 2011, Hughes et al 2012). Así mismo, los teóricos sociales de la motivación (Furrer y Skinner, 2003) postulan que los niños que experimentan el apoyo social de los profesores construyen un sentido positivo de pertenencia a la escuela y autoconcepto académico que a su vez promueve un mayor esfuerzo y persistencia, así como el compromiso hacia las reglas y normas escolares. En un estudio longitudinal (Hughes et al. 2008), se observó que la mejora de la calidad en la relación profesor-alumno durante el primer curso influyó en el compromiso del alumno en el aula durante el segundo curso, y este, a su vez influyó en los logros académicos del alumno en el tercer curso. Así pues, la percepción que tienen los estudiantes del comportamiento de su profesor, también está fuertemente relacionada con el rendimiento y la motivación de los estudiantes en todas las materias (Brok, Brekelmans y Wubbels, 2004).

Como conclusión, los beneficios de un ambiente rico en apoyo y con baja conflictividad en la relación profesor-alumno son muy importantes desde los primeros años de la escuela hasta la adolescencia (Wentzel, 1998). Así pues, esta buena relación entre estudiantes y maestros en los primeros cursos puede llegar a predecir el logro o éxito del alumno y la motivación a largo plazo (Hamre y Pianta, 2001; O'Connor & McCartney, 2007). Hamre y Pianta (2001), en un trabajo longitudinal durante ocho años concluyeron que los estilos relacionales negativos caracterizados por una elevada tasa de conflicto y dependencia representan un potente predictor de resultados escolares negativos posteriores. También consideran que los programas preventivos de intervención temprana para niños, que se centran en la relación profesor-alumno, así como las intervenciones específicas para la mejora de dicha relación interpersonal pueden favorecer e incrementar los resultados escolares por medio de su fuerte influencia en aspectos sociales en las dinámicas de aula y el clima escolar (Hamre y Pianta, 2001).

Tabla 1. Beneficios de una relación de apoyo al alumno por parte del profesor.

APOYO		
Nivel	Aportación	Autores y año
Cognitivo-Académico	Mejor desempeño académico, gusto por la escuela y autonomía.	(Birch y Ladd, 1997; Peisner-Feinberg et al., 2001).
	Mejor habilidad lectora en los niños pequeños .	(Burchinal, Peisner-Feinberg, Pianta y Howes, 2002; Garner y Waajid, 2007).
	Buenas habilidades básicas con relación al idioma y a las matemáticas.	(Burchinal, Peisner-Feinberg, Pianta y Howes, 2002; Hamre y Pianta, 2001).
	Las relaciones buenas y seguras con los maestros de la escuela infantil se asocian con conducta competente en esos cursos y en los posteriores.	(Pianta y Nimetz, 1991).
	Mejor ajuste académico en general.	Maldonado y Carrillo (2006).
	Niveles más bajos de abandono escolar, menos problemas de conducta, y proporciones más bajas de psicopatología.	(Pianta y Steinberg, 1992).
Conductual	Las relaciones buenas y seguras con los maestros de la escuela infantil se asocian con menos problemas de disciplina.	(Hamre y Pianta, 2001).
	Predice la disminución de conductas de externalización en los primeros años escolares.	Silver, Measelle, Armstrong y Essex (2005).
	La calidad de las relaciones con los iguales es significativamente superior que en el caso de aquellos que mantienen relaciones conflictivas, encontrando también una mayor tolerancia a la frustración.	Pianta (1994).
	Predicen niveles altos de competencia social.	(Maldonado y Carrillo, 2006; Peisner-Feinberg et al., 2001; Pianta y Steinberg, 1992; Pianta y Stuhlman, 2004).
Social-emocional	Los estudiantes con relaciones más positivas con sus maestros en la escuela infantil tenían menos problemas de conducta y relaciones más positivas con sus nuevos profesores en segundo de primaria que aquellos que habían mantenido relaciones más negativas en la escuela infantil.	Pianta et al., (1995).
	Alumnos más prosociales hacia sus iguales.	Mitchell-Copeland et al., (1997) y Howes, Hamilton y Matheson (1994).

Tabla 2. Perjuicios de una relación caracterizada por el conflicto entre profesor y alumno.

CONFLICTO		
Nivel	Aportación	Estudio
Cognitivo-Académico	Mayores problemas con relación al aprendizaje que el resto de los alumnos.	Pianta (1994).
	Asociado con el abandono temprano de la escuela y con la actuación académica más pobre en las pruebas regularizadas, hábitos de trabajo menos adecuados.	Hamre y Pianta (2001).
	Conductas de evitación al colegio.	Maldonado y Carrillo (2006).
	Resultados académicos pobres.	(Birch y Ladd, 1998; Ladd et al., 1999, Garner y Waajid, 2007; Pianta, 1994, Pianta et al., 1997; Stuhlman y Pianta, 2002; Harrison et al., (2007).
	Niveles bajos de conflicto son un indicador importante de ajuste positivo a la escuela en el momento actual y en el futuro.	(Hamre y Pianta, 2001).
Conductual	Más problemas de conducta que el resto de alumnos.	Pianta (1994).
	El conflicto en la relación se asocia a niños que evitan y no colaboraban con la escuela.	Birch y Ladd, (1997).
	Conductas menos cooperativas y con menor interés y compromiso por la escuela .	(Ladd y Burgess, 2001; Ladd et al., 1999).
	Asociado con infracciones disciplinarias.	(Hamre y Pianta, 2001).
	Incremento en la frecuencia de problemas de comportamiento en los niños.	Maldonado y Carrillo (2006).
	Aumento de conducta agresiva con los iguales	(Birch y Ladd, 1998; Silver et al., 2005).
	Con más problemas de disciplina.	Harrison et al., (2007).
	Bajos niveles de comportamientos prosociales.	Maldonado y Carrillo (2006).
Social-emocional	Carencia de conducta prosocial.	(Birch y Ladd, 1998; Silver et al., 2005).
	Habilidades sociales más pobres, y ajuste personal menos eficaz ante las expectativas del aula.	Harrison et al., (2007).

2.2. El estudio de la relación profesor-alumno: perspectiva histórica de los distintos enfoques teóricos.

A continuación se describe la evolución en el estudio de las relaciones profesor alumno a lo largo de la historia, en función de los distintos modelos teóricos existentes.

Con la llegada del constructivismo (aproximadamente en la tercera década del siglo XX), ya no se entiende al alumno como un ser pasivo dentro del aula sino todo lo contrario, un ser activo responsable de su propio aprendizaje (cognitivo, social y afectivo), esto es, debe construir su propio aprendizaje por sí mismo a partir de la interacción del ambiente y de sus disposiciones internas (Colomina, Onrubia y Rochera, 2001). Dentro de las teorías constructivistas a su vez podemos diferenciar dos posiciones o planteamientos extremos en función del peso que dan a la naturaleza individual o social en la construcción del conocimiento. En un extremo están los planteamientos derivados de la epistemología genética (cognitivism, Jean Piaget, 1952). En el otro extremo los planteamientos derivados de la naturaleza social de los procesos cognitivos y la importancia de la interacción entre las personas como herramienta básica de aprendizaje, y que empiezan a adentrarse en los espacios de interacción educativa, (paradigma sociocultural o construcción compartida del conocimiento, Vigotsky, 1920) (Coll, 2001).

Precisamente los primeros estudios que hacen referencia a la relación profesor-alumno y las relaciones sociales en el aula se atribuyen a este paradigma sociocultural, y en concreto a su máximo representante, Vygotsky (Vigotsky, 1978). La idea fundamental de su obra consiste en que el desarrollo de los humanos únicamente puede explicarse en términos de interacción social, introduciendo el concepto de Zona de Desarrollo Próximo como la diferencia entre el nivel real de desarrollo para resolver un problema con autonomía y el nivel de desarrollo potencial (bajo la guía de un tutor). El concepto de zona de desarrollo próximo, introducido por Lev Vygotski ya desde 1931, es la distancia entre el nivel de desarrollo efectivo del alumno (aquellos que es capaz de hacer por sí solo) y el nivel de desarrollo potencial (aquellos que sería capaz de hacer con la ayuda de un adulto o un compañero más capaz). Este concepto sirve para delimitar el margen de incidencia de la acción educativa.

Durante las décadas de 1970 y 1980, la investigación en esta área fijó su atención en lo que ocurría en la relación entre padres e hijos (particularmente madre-niño) y su influencia sobre diferentes aspectos de la interacción del niño con sus pares y sobre su ajuste social y académico en la escuela. Así se adoptaron los planteamientos de la extensa literatura sobre el vínculo. Se toma de punto de partida el vínculo entre padres e hijos para el estudio de las relaciones profesor-alumno, dado que proporcionan un gran apoyo teórico y empírico para el estudio de la influencia de las relaciones entre adultos y niños para el desarrollo de los mismos (Bowlby, 1969; Howes, Hamilton y Matheson, 1994).

La teoría del apego, desarrollada por John Bowlby (1969, 1973, 1980), postula una necesidad humana universal para formar vínculos afectivos estrechos. Según esta teoría, el bebé nace con un repertorio de conductas que tienen como finalidad producir respuestas en los padres. La succión, las sonrisas reflejas, el balbuceo, la necesidad de ser acunado y el llanto, no son más que estrategias del bebé para vincularse con sus papás. Con este repertorio los bebés buscan mantener la proximidad con la figura de apego, resistirse a la separación, protestar si se lleva a cabo (ansiedad de separación), y utilizar la figura de apego como base de seguridad desde la que explora el mundo. Es decir, según esta teoría hay unas intenciones innatas del niño por relacionarse con otro sujeto. Como núcleo de la teoría se encuentra la reciprocidad de las tempranas relaciones, como condición normal del desarrollo de todas las personas. Las conductas de apego del niño (p.ej., búsqueda de la proximidad, sonrisa) son correspondidas con las conductas de apego del adulto (tocar, calmar), y estas respuestas refuerzan la conducta de apego del niño hacia ese adulto en particular. La activación de conductas de apego depende de la evaluación por parte del infante de un conjunto de señales del entorno que dan como resultado la experiencia subjetiva de seguridad o inseguridad. La experiencia de seguridad es el objetivo del sistema de apego, que es, por tanto, primero y por encima de todo, un regulador de la experiencia emocional (Fonagy, 1999).

Así pues, la tesis fundamental de la Teoría del Apego es el “Internal working model” (modelos internos o representacionales), una representación mental de si mismo y de las relaciones con los otros. Esto es, que el estado de seguridad, ansiedad o temor de un

niño es determinado en gran medida por la accesibilidad y capacidad de respuesta de su principal figura de afecto (persona con que se establece el vínculo). Las posibles respuestas del cuidador pueden clasificarse en tres tipos: apego seguro (mostrarse sensible a las llamadas del niño y permitir su acceso), apego inseguro o evitativo (mostrarse insensible e impedir el acceso al niño) y modelo inseguro-ambivalente (atender y permitir el acceso del niño de forma imprevisible, solo en ocasiones). “Un niño que sabe que su figura de apego es accesible y sensible a sus demandas les da un fuerte y penetrante sentimiento de seguridad, y la alimenta a valorar y continuar la relación” (John Bowlby, 1986). Esta teoría sobre el apego o vínculo afectivo que se establece entre madre e hijo constituye uno de los planteamientos teóricos más sólidos en el campo del desarrollo socio-emocional. Destaca su aportación en dos sentidos, en primer lugar, diferenciándose de los anteriores planteamientos psicoanalíticos, ya que John Bowlby elaboró una teoría centrándose en el apego como una conducta instintiva del niño (etológico). En segundo lugar, basándose en la teoría de los sistemas de control, Bowlby (1969) planteó que la conducta instintiva no es una pauta fija de comportamiento que se reproduce siempre de la misma forma ante una determinada estimulación, sino un plan programado con corrección de objetivos en función de la retroalimentación, que se adapta, modificándose, a las condiciones ambientales (factores contextuales y ambientales). Como conclusión, se deriva de este modelo que el apego tendrá una gran influencia en las relaciones sociales posteriores del sujeto, un apego seguro derivará en una actitud de confianza en sus relaciones mientras que un apego inseguro tenderá a no esperar nada positivo, estable o gratificante de las relaciones que pueda tener en su vida adulta, esperando rechazos o falta de respuesta empática (Delgado-Oliva, 2004).

Los primeros estudios observacionales que analizaron el clima del aula en general y las relaciones entre el profesor y el alumno en particular, fueron iniciados por Walberg y Moos en la década de los 60 del siglo pasado (Fraser, 1991). Moos (1974) mostró que existen las mismas dimensiones básicas en los distintos ambientes considerados como organizaciones formales, en los cuales interactúa el ser humano como ser social: a) Dimensión de relaciones, se refiere al tipo e intensidad de las relaciones personales dentro de un ambiente y al grado en que las personas se implican en dicho ambiente y se ayudan los unos a los otros (las relaciones entre los alumnos y las relaciones alumno-

profesor); b) Dimensión de desarrollo personal, se refiere a las directrices básicas en las que el ambiente promueve el crecimiento y mejora personal (importancia que se concede en la clase a la realización de tareas, la dificultad para obtener buenos resultados,...); y c) Sistema de estabilidad y cambio, se refiere al grado en el que el ambiente está estructurado y ordenado, proporciona expectativas claras, mantiene un control y responde al cambio (normas de clase).

También en 1974, Robert Weiss publica su teoría sobre la provisión de apoyos en las relaciones sociales, El autor trata de describir lo que recibimos las personas en una relación o interacción con las otras. Tomando un enfoque funcional, afirma la hipótesis de que los individuos buscan disposiciones específicas o de tipo social en su vida para apoyarse en sus relaciones con los demás. Explica que los individuos formamos relaciones sociales para satisfacer las diversas necesidades básicas que denominó disposiciones. El habla de seis disposiciones básicas de por qué los seres humanos se afilian y forman relaciones sociales.

1. El apego: necesidad de afecto, seguridad, cercanía emocional y confort. En presencia de relaciones de apego, los individuos se sienten confortables y como en casa mientras que si no existe se sienten solos e intranquilos.

2. Integración social: necesidad de pertenencia a un grupo de amigos, con compañerismo, intereses compartidos y actividades. Permitiendo el desarrollo de la información compartida y de las ideas así como una interpretación compartida de la experiencia. Esta red social permite el desarrollo de la información e interpretación compartida de las experiencias personales.

3. Reafirmación de valores: haría referencia a la necesidad de sentirse competente y útil en un rol social (trabajo, competencia en habilidad para dar apoyo a la familia...). Es por tanto proporcionada cuando los otros apoyan nuestro sentido de sentirnos competentes y personas valoradas, y verifican y reconocen nuestras habilidades/cualidades.

4. Sentido de alianza confiable: necesidad de crear vínculos familiares y de asistirse mutuamente.

5. Dirección/orientación/guía: sobre todo en situaciones de estrés, surge la necesidad de relación con una persona de confianza y autoridad que aporte apoyo emocional y ayuda continuando una línea de acción.

6. Oportunidad de crianza: necesidad de sentirse necesario para alguien. Cuando alguien (normalmente un adulto) es responsable del bienestar de otra persona (niño), proporcionando así un sentimiento de ser necesario.

El autor plantea que en una vida organizada todas estas disposiciones harían acto de presencia, aunque no siempre en igual intensidad (en función de las distintas etapas de la vida). Nos da a entender que los diferentes tipos de relaciones (familiares, padres), son buenas para satisfacer diferentes tipos de provisión.

Seguidamente aparecieron estudios más complejos basados en las atribuciones causales, expectativas, percepciones interpersonales, autopercepciones y en definitiva actitudes de los maestros que influyen en la relación profesor-alumno: teoría de la atribución causal de Weiner (1985), estudios sobre la influencia de las expectativas de los profesores sobre los alumnos, de Rosenthal (1969). Pianta et al. (2003) dan a conocer a través del análisis de estos estudios que la enseñanza es un proceso bio-psico-social que afecta a todos los implicados en el contexto educativo.

Más tarde el interés se centra en el análisis de la interacción entre las características del estudiante y las conductas del maestro, y fueron cada vez más los investigadores y profesionales de la educación que sostenían que no había una relación unidireccional y jerárquica entre unos y otros, sino más bien bidireccional y de interdependencia (Coll, 1990). Pero no fue hasta principios de los años 90, con la llegada de la influencia de los modelos contextuales y ecológicos, que se empezó a considerar el área social y afectiva desde el punto de vista de la conexión entre los contextos inmediatos en los que el niño se desenvuelve (la familia y la escuela). El psicólogo estadounidense Uri Bronfenbrenner criticó la investigación tradicional que se estaba llevando a cabo hasta el momento, en situaciones clínicas muy controladas y contextos de laboratorio, que la mayoría de las veces carecían de validez al no reflejar necesariamente las reacciones y comportamientos del mismo sujeto en situaciones de la vida real, dando lugar a su Modelo Ecológico. La idea básica de su teoría es que los ambientes naturales son la

principal fuente de influencia sobre la conducta humana, pero este proceso además se ve influenciado por las relaciones que se establecen entre estos entornos y por contextos de mayor alcance en los que están incluidos esos entornos (Bronfenbrenner, 1979).

Bronfenbrenner (1987) propone una perspectiva ecológica del desarrollo de la conducta humana que concibe al ambiente ecológico como un conjunto de estructuras seriadas y estructuradas en diferentes niveles, en donde cada uno de esos niveles contiene al otro. Bronfenbrenner denomina a esos niveles el microsistema, el mesosistema, el exosistema y el macrosistema. El microsistema constituye el nivel más inmediato en el que se desarrolla el individuo (usualmente la familia); el mesosistema comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente; al exosistema lo integran contextos más amplios que no incluyen a la persona como sujeto activo; finalmente, al macrosistema lo configuran la cultura y la subcultura en la que se desenvuelve la persona y todos los individuos de su sociedad. Argumenta que la capacidad de formación de un sistema depende de la existencia de las interconexiones sociales entre ese sistema y otros. Todos los niveles del modelo ecológico propuesto dependen unos de otros y son dinámicos, por lo tanto, están en continuo cambio en función de lo que hagan sus componentes y se requiere de una participación conjunta de los diferentes contextos y de una comunicación entre ellos (Bronfenbrenner, 1979).

En las últimas décadas, la perspectiva ecológica, propuesta por U. Bronfenbrenner (1987), ha tenido un impacto significativo en la comprensión del desarrollo del ser humano, entendiendo cómo este desarrollo se ve influenciado por interacciones con varios sistemas, entre los que destacan la familia y la escuela. La mayoría de estas investigaciones y estudios sobre las relaciones interpersonales señalaban y actualmente señalan la importancia de tener en cuenta el sistema ecológico o contexto en el que ocurren estas relaciones (Pianta, 1999), considerando el entorno o ambiente donde tiene lugar la relación como un todo y no solamente como un conjunto de estímulos aislados e independientes.

Así pues, el aula, desde el punto de vista ecológico es un microsistema que condiciona la relación entre las personas, influido por el mesosistema envolvente (centro, comunidad inmediata), y a la vez afectado por las redes que generan los exosistemas -

cuyos eventos influyen en la persona, aunque no participe directamente en ellos- y las influencias socioculturales e históricas (Bronfenbrenner y Morris, 2006). Consecuentemente, lo que suceda en el aula también es el resultado de factores, procesos y decisiones que tienen su origen en otros ámbitos o niveles como, entre otros, la organización y el funcionamiento de la institución educativa de la que forma parte, el currículo o plan de estudios vigente, las condiciones de trabajo del profesorado, su formación inicial, los apoyos disponibles, la valoración social y el prestigio social de los contenidos de aprendizaje. A pesar de ello en este punto nos vamos a centrar solamente en la importancia de la interacción profesor-alumno en el aula, en las edades tempranas que comprende la educación primaria, para el posterior desarrollo de las competencias del alumno tanto a nivel social, académico, como emocional, sin detenerse a analizar las características del centro o del contexto próximo a los alumnos y profesores.

Precisamente con la influencia de los modelos contextuales y ecológicos, y la importancia del área social y afectiva de las personas surge otra teoría relacionada con el desarrollo y funcionamiento de la personalidad dentro de los contextos sociales, la teoría social y motivacional de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985). La autodeterminación es un concepto que refleja la creencia que todas las personas tienen derecho a dirigir sus propias vidas. Los alumnos que tienen destrezas de autodeterminación tienen mayor probabilidad de tener éxito en la transición hacia la adultez, incluyendo empleo e independencia. Esta teoría analiza el grado en que las conductas humanas son volitivas o autodeterminadas, es decir, el grado en que las personas realizan sus acciones de forma voluntaria, por propia elección. Se defiende que si en su interacción con el medio las personas regulan su conducta de forma voluntaria y volitiva, se favorecerá la calidad de la implicación y el bienestar, mientras que si por el contrario el ambiente actúa de forma controladora, esta tendencia innata se verá frustrada y se desarrollará el malestar (Deci y Ryan, 2000).

Se basa en un enfoque de la personalidad y de la motivación humana que usa métodos empíricos tradicionales mientras emplea una metateoría organísmica que enfatiza la importancia de la evolución de los recursos humanos internos para el desarrollo de la personalidad y la autorregulación de la conducta (Deci y Ryan, 2000). Los autores de la SDT afirman en su teoría que cada persona en las diferentes culturas, tiene tres

necesidades que son esenciales para un desarrollo social óptimo y constructivo, y el bienestar personal: la necesidad de ser competente, la necesidad de relacionarse con otras personas y la necesidad de autonomía/ sentirse autónomo, aunque los medios para cumplir esas necesidades pueden variar de una cultura a otra (Ryan y Deci, 2000).

Desde esta teoría se postula que las personas cuando interaccionan con su ambiente necesitan sentirse competentes (deseo de actuar de forma eficaz con el ambiente), autónomas (deseo de elección y sentimiento de ser el iniciador de las propias acciones) y relacionadas con los demás (deseo de sentirse conectado con los otros y sentirse respetado por ellos), y que la satisfacción de estas necesidades es esencial para el desarrollo tanto de la motivación (Deci y Ryan, 1985), como del bienestar psicológico (Decy y Ryan, 2000).

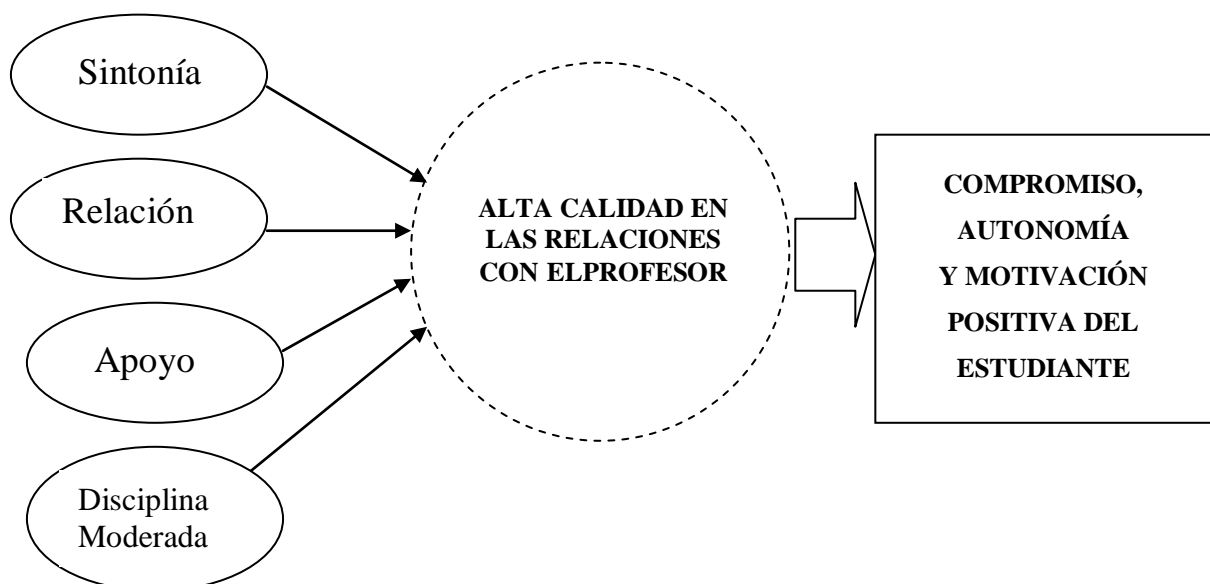
Nos interesa esta teoría motivacional porque al menos dos aspectos son especialmente relevantes para los educadores. El primero es que la teoría SDT ofrece una conceptualización integral para la internalización de las demandas externas. Es decir, en lugar de centrarse en la motivación intrínseca como único fin deseado, trato especial y diferenciado reconoce que el catalizador para el comportamiento en muchas situaciones (comúnmente en la educación) es externo a uno mismo, por tanto aquí el papel del educador es fundamental. Sostiene que las expectativas externas pueden ser internalizadas, integradas, y el resultado es el funcionamiento del alto grado de autonomía. Este proceso se describe como un movimiento ". . . lejos de la heteronomía hacia la autonomía, o de la regulación externa hacia la auto-regulación "(p. 405) (Ryan, 1995). Los autores sugieren atender primero al contexto social inmediato de los individuos y después a los ambientes de desarrollo para examinar el grado en el cual sus necesidades de ser competente, de autonomía y de relacionarse están siendo o han sido frustradas. Mantienen que al fracasar en proporcionar los apoyos para estas necesidades de los niños, los agentes socializadores y las organizaciones contribuyen a la alienación y el malestar (Deci y Ryan, 2000). La teoría de la autodeterminación aplicada al contexto educativo revela que la conducta docente afecta directamente al alumnado en cuanto a que las recompensas tangibles, las amenazas, las fechas de cumplimiento, las directivas u órdenes directas así como las presiones de las evaluaciones y las metas impuestas por el propio profesor reducen la motivación intrínseca debido a que, al igual

que las recompensas tangibles, todas ellas conducen a un locus de causalidad percibida externo. A su vez, estos procesos de desmotivación implican la infravaloración de su trabajo e incompetencia, y se caracterizan por la inacción o la falta de intención de actuar. Los estudiantes a los que se les enseña con un enfoque más controlador no solo muestran cierta pérdida de iniciativa sino que también aprenden menos efectivamente, especialmente cuando el aprendizaje requiere de un procesamiento conceptual y creativo. En cambio, los docentes que apoyan la autonomía, en contextos caracterizados por una mayor sensación de seguridad y de estar relacionado, catalizan una mayor motivación intrínseca, curiosidad y el deseo de desafío en sus estudiantes (Deci y Ryan, 2000).

El segundo aspecto de la teoría de la autodeterminación (SDT) que es particularmente relevante para los educadores es el análisis cuidadoso de contexto y la experiencia de los estudiantes de ese contexto. Es decir, remarca la importancia del papel del educador y de su metodología en el aula en el aumento del sentido de autonomía del alumno así como de su comportamiento autorregulado. Los educadores pueden facilitar la autodeterminación con tareas de motivación externa mediante el uso de las relaciones, iniciando a los alumnos para el éxito en las tareas (a través de los andamios en las lecciones y la atención al nivel de desarrollo), y facilitándoles la oportunidad para la toma de decisiones y otras experiencias para el desarrollo de su autonomía. Tal vez no exista una fórmula perfecta para educar pero cuando los profesores se relacionan mejor con sus alumnos, tienden a ser más propensos a promover una mejora en el proceso de aprendizaje (motivación, participación, bienestar, logro...). Estas directrices podrían ser, según Reeve (2006) (Deci y Ryan, 2000): 1. Escuchar con atención, 2. Crear oportunidades para que los estudiantes trabajen a su manera y por su cuenta, 3. Proporcionar a los estudiantes oportunidades para hablar abiertamente, 4. Organizar los materiales de aprendizaje y la organización en el aula para que los estudiantes puedan manipular objetos y conversar con los iguales en lugar de ver y escuchar pasivamente, 5. Alentar el esfuerzo y la persistencia, 6. Alabar los signos de mejora y de mayor dominio, 7. Aconsejar-orientar a los estudiantes cuando se sienten atrapados, bloqueados y necesitan ayuda, 8. Responder a las preguntas y comentarios de los estudiantes, 9. Comunicar un claro reconocimiento de la perspectiva al estudiante. Que a su vez se resumen en cuatro características básicas para que exista una relación

profesor-alumno de buena calidad y una motivación positiva por parte del alumno (figura 2). Estas son: 1. Sintonía-armonía (si el profesor es capaz de escuchar con atención lo que dicen sus alumnos, empatizando e intentando captar lo que estos sienten, necesitan y quieren será capaz de sintonizar con ellos y por tanto entenderá el compromiso de cada uno de ellos respecto a la actividad, si la entienden, si les motiva...). 2. Relación (en un ambiente de cercanía, de calidez, de afecto y aprobación de los alumnos, se produce este nivel de relación, en el que los alumnos sienten que son especiales para sus profesores). 3. Disciplina suave (el hecho de imponer las normas de socialización a través del más puro y estricto control del poder por parte del profesor no es un buen recurso, es mejor buscar estrategias que expliquen y justifiquen por qué determinadas acciones o formas de pensar son o no correctas) para entender el planteamiento, 4. Apoyo: cuando un maestro muestra apoyo hacia un alumno, está afirmando la capacidad del mismo para autodirigirse y autogestionarse. Esto lo hace aceptando al alumno tal como es, promoviendo su participación en el aula, apoyándole en sus retos. A su vez este apoyo hace que el alumno se sienta mejor: más competente, más autónomo, más creativo.

Figura 2. Características óptimas del profesor para la implementación de un estilo motivacional de apoyo a la autoonomía del alumno (Reeve, 2006).



Dentro de las teorías constructivas de la educación, últimamente también se ha destacado la importancia del análisis de la interacción entre iguales como verdadero potencial educativo (Cubero y Luque, 2001). Se ha pasado a entender el contexto de clase como un todo en el que ya no solo se escucha la voz del maestro, sino que se destaca la importancia de la interacción de todos sus miembros, profesores, alumnos e iguales. Se entiende desde un enfoque más sociocomunitario de la educación, donde la cooperación y el diálogo son fundamentales y esconden algunas de las principales claves para superar las desigualdades educativas y sociales (Puigdevol, Soler y Valls, 2002). Autores como Vygotsky, Bruner, Freire, Habermas o Mead ya hicieron aportaciones clave a la concepción del aprendizaje, como son el concepto de intersubjetividad y la relevancia de la interacción social y la creación colectiva de significado como fuente y motor del aprendizaje” (Elboj et al., 2002:47). Así pues, algunas propuestas para poner esto en práctica son: el aprendizaje cooperativo, las comunidades de aprendizaje, la continuidad contextual entre escuela y medio, la ampliación del territorio educativo, la transformación del contexto y la construcción de redes comunitarias de aprendizaje se convierten en ingredientes básicos de las propuestas de aprendizaje. Para ello, se deben plantear propuestas de formación del profesorado para su mejora y desarrollo profesional que a su vez contribuirán a aumentar la satisfacción docente en el trabajo (Sales et al., 2008).

2.3. Análisis descriptivo del constructo.

2.3.1. Aproximación teórica al concepto relación profesor-alumno en educación primaria.

La primera parte de este estudio trata de analizar la importancia que tiene la relación profesor alumno en el aula en edades tempranas, es decir, la acción de influencia y reciprocidad que se establece entre profesor y alumno en el contexto del aula. Una relación es una serie de interacciones sucesivas que ocurren durante un largo período de tiempo entre dos individuos, con una cierta continuidad. Estas relaciones son diádicas y

se desarrollan a través del tiempo sobre la base de muchas interacciones, incluyendo contenido emocional y las expectativas producidas por las interacciones pasadas (Pianta, 1997).

Así pues, entendemos la interacción dentro del aula como una realidad social, emocional y cognitiva compleja, influenciada por el entorno físico. El aula es el contexto básico donde se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, y el complejo entramado de la interacción educativa en sus múltiples aspectos; es un escenario interactivo en el que el maestro y el alumno ejercen su actividad, teniendo como objetivos los mismos variados fines (González Blanco, 2004), desde el conocimiento de hechos y destrezas hasta todos aquellos de carácter más social y afectivo. Por lo que podemos afirmar que la escuela es un contexto de socialización.

Dentro del contexto social del aula, y más concretamente durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, se suceden de forma continua las interacciones interpersonales maestro-alumno y entre iguales. Dichas interacciones hacen que tanto maestro como alumnos generen una imagen y una percepción sobre ellos mismos y sobre los otros respectivamente, ayudándonos a entender el clima social del aula. Así pues, la riqueza de la gran cantidad de aspectos que a nivel relacional emergen de las interacciones interpersonales en una clase ha suscitado el interés de los teóricos para el estudio del clima social de aula y de las relaciones maestro-alumno y entre los iguales (GREI, 2010a).

La familia juega un papel crucial en la socialización y desarrollo global del niño a lo largo de toda la vida, pero en una etapa fundamental de este proceso aparece la escuela, dónde otras figuras importantes como son los maestros y los compañeros compartirán esta función.

Para entender el constructo de relación profesor- alumno debemos partir de la base de que a lo largo de las últimas décadas ha habido un cambio conceptual en su uso y no se ha entendido siempre de la misma forma. Tras algunas décadas en las que el estudio de la interacción profesor/alumno se centraba en la preocupación de identificar las claves de la eficacia docente y por la exigencia de mostrar objetividad a la hora de categorizar del comportamiento, el interés se desplazó posteriormente hacia el proceso mismo de

interacción y los factores de distinta naturaleza que convergen en él (Coll, 1990). Este hecho tuvo y tiene en la actualidad, importantes implicaciones metodológicas. Se pasó a dar más importancia a la actividad constructiva de los alumnos en el aprendizaje escolar, a la manera de entender el papel del profesor como guía de esta actividad constructiva de los alumnos y a considerar la estructura comunicativa y del discurso educacional como uno de los elementos básicos para comprender los procesos de interacción profesor/alumno (Cazden, 1991).

El proceso de interacción desde la perspectiva de la teoría de la atribución

No podemos entender el ser humano sin considerar su dimensión social, la interacción con las personas, la influencia mutua que se produce entre ellas y los cambios producidos por estas interacciones son evidentes. Es precisamente por este motivo que tampoco podemos olvidar que la fuerza de esta influencia depende en gran medida de la valoración y significados que las personas que participan se atribuyen entre si, por relaciones previas, experiencias, expectativas... Por lo tanto, este proceso de interacción no puede ser considerado como una relación de causa-efecto, en la que sólo una persona permanece activa mientras la otra actúa como receptora de información y viceversa. Más bien como un proceso bidireccional que considera una participación conjunta y una implicación activa de ambos participantes, lo que genera un estado de influencia mutua simultánea basada no sólo en “una respuesta a” sino también en “una anticipación de”. Es decir, la relación profesor-alumno puede influir en el compromiso del alumno en el aula o en la relación entre iguales pero a su vez esta interacción profesor alumno puede anticiparse con la influencia que las actuaciones de los alumnos producen en el propio docente. Las dos partes, por lo tanto, intervienen al mismo tiempo exteriorizando sus propios puntos de vista e interiorizando la postura del otro lo que permite que cada persona construya nuevas realidades como consecuencia de la interacción. Es importante entonces considerar que en la interacción la conducta de ambos participantes se ve influenciada bidireccionalmente, no sólo por los significados atribuidos al comportamiento del otro sino también por la expectativa de reciprocidad que tenemos en relación con ese otro (Weiner, 1985).

Aquí es conveniente hablar por tanto de la teoría sobre los procesos atribucionales que por ejemplo Weiner desarrolló en 1985, incorporando posteriormente a su teoría

atribucional la participación de las emociones (teoría atribucional de la motivación y la emoción), pero no es el objetivo concreto del trabajo. Así pues, aludiremos a este contenido pero sin profundizar en él.

La teoría de Weiner, se centra en la motivación de logro y ha destacado por ser la aportación más interesante al estudio de la motivación y del rendimiento académico dentro del subsistema social que forma la escuela, contando en la actualidad con gran cantidad de evidencia empírica (Weiner, 1986, Massanero y Vázquez 1995). La teoría parte de la base de dos ideas fundamentales:

1. El individuo es un ser siempre activo, cuya conducta se caracteriza por su dirección. Weiner explica que las causas a las cuales las personas atribuyen sus éxitos y fracasos tienen consecuencias importantes psicológicas, tanto a nivel emocional, como cognitivo, como motivacional. Y para explicar estas causas, alude a lo que él llama dimensiones atribucionales, atribución del éxito o fracaso a causas internas/externas al individuo, estables/inestables en el tiempo, controlables/no controlables por el propio sujeto. Las atribuciones causales desadaptativas pueden producir efectos adversos en todos los sujetos que participan del proceso de enseñanza aprendizaje, dentro del contexto escolar tanto maestros como alumnos. Es por eso que se propone intervenir con la aplicación de programas con tratamientos retributivos para mejorar la calidad de vida de los sujetos implicados. La modificación, del estilo atribucional de los profesores (de forma más adaptativa y optimista) termina influyendo en las adscripciones de dichos alumnos, las cuales se tornan más adaptativas. A su vez, las adscripciones positivas de los alumnos inciden en una mejora del rendimiento académico de los mismos (De la Torre y Godoy, 2002).

2. La motivación es el producto de las expectativas (probabilidad subjetiva respecto al éxito y fracaso) y el valor del resultado (éxito o fracaso) que se espera obtener. El autor explica que una cosa son las conductas y otra cosa la interpretación que hacemos de ellas y que las personas normalmente reaccionamos solo a la propia interpretación de estas. Por ejemplo una situación o acción que para un alumno o profesor pueda resultar hostil, para otros puede ser simplemente una broma o muestra de complicidad o un simple feedback positivo del profesor hacia el profesor puede ser de gran valor para el alumno. Esto depende de muchos factores: nuestro propio estado

de ánimo, el contexto, el conocimiento del otro... Las expectativas no sólo ayudan a anticipar el comportamiento del otro sino que también ayudan a regular nuestra propia conducta, puesto que al anticipar la conducta del otro tendemos a ajustar nuestro propio comportamiento a dicha expectativa. Un ejemplo muy claro es cuando un profesor describe a otro profesor como es un determinado alumno en el aula. Todas estas consideraciones, que son previas a nuestra propia conducta, constituyen anticipaciones del comportamiento del otro, lo que, finalmente, puede llevarnos a modificar y ajustar nuestra conducta a las expectativas que tenemos y, en ocasiones, simplemente a tomar la decisión de no compartir la situación. Al tratarse de procesos diferenciales, nuestras predicciones de comportamiento pueden no ajustarse a la realidad e incluso transformarse, en fuente de conflicto de la relación.

2.3.2. Autores más representativos del momento, teorías y trabajos.

a) El trabajo de Robert Pianta.

Dentro de los estudios sobre la relación profesor alumno, un referente claro en nuestros días y uno de los investigadores que más ha indagado en el tema es Robert Pianta, maestro de educación especial y psicólogo educativo y clínico infantil. Robert C. Pianta es actualmente Decano de Educación en la Universidad de Virginia. También director del Centro Escolar Curry de Estudios Avanzados de la Enseñanza y el Aprendizaje (CASTL), y profesor de Educación en Novartis, profesor de Psicología en el Colegio Universitario UV de las Artes y las Ciencias, y director del Centro Nacional de Investigación en la temprana Educación Infantil.

Su investigación y trabajo en general se ha centrado en el estudio de la interacción y relaciones entre profesor-alumno así como en la mejora de las contribuciones de los maestros hacia el aprendizaje y el desarrollo de los alumnos.

Los orígenes de su interés por el estudio de la relación profesor-alumno surgen en 1978, cuando trabajaba como maestro de educación especial. Allí se dio cuenta de la importancia y los efectos de una buena relación positiva para la mejora integral del alumno, la conducta, la motivación, la autonomía y en general la mejora del proceso

educativo (Pianta et al., 1997). Como se ha comentado, su finalidad era la de encontrar una teoría para poder entender la relación recíproca profesor-alumno en el aula y así poder elaborar un programa preventivo para evitar el conflicto o las malas relaciones profesor-alumno en población infantil en riesgo. Para ello indagó mucho en la bibliografía previa sobre el tema, creó sus propias herramientas para evaluar el constructo así como también un programa de intervención para mejorar la relación profesor-alumno (Pianta, 1999).

En su teoría prevalecen dos ideas o fundamentos teóricos clave. La primera de ellas habla de la relevancia de los contextos sociales en los que se desenvuelve el alumno, si son contextos óptimos para un buen desarrollo o si son pobres o conflictivos (riesgo social) para poder llegar a entender la relación profesor-alumno. Su intención es ver como se producen estas interacciones y entenderlas para poder mejorar la relación profesor alumno de forma preventiva. Este planteamiento está directamente relacionado con la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1979). La segunda idea en la que se fundamenta el trabajo de Pianta es la importancia que da a las primeras relaciones que los niños establecen con sus padres o cuidadores. Así pues, destaca su influencia en el desarrollo social posterior del niño, y en concreto en el tipo de relaciones que establecerán con sus profesores e iguales. Este otro planteamiento podría derivar desde un primer momento de las teorías del apego (Pianta, 1999). Así pues, el modelo teórico que creó Pianta y que prevalece en nuestros días está fundamentado en dos grandes teorías que han sido descritas anteriormente (punto 2.2): La Teoría General de Sistemas y la Teoría del Apego de John Bowlby.

La teoría de sistemas o enfoque ecológico de Bronfenbrenner: Pianta se planteó la revisión de una Teoría Psicológica, que analizara la importancia de los principios de la teoría ecológica para la comprensión del desarrollo de los alumnos y alumnas en la escuela, sobre la aplicación de esta teoría a la educación (Pianta, 1999). Como se ha comentado en el apartado 2.2. En esta teoría destacan que la escuela y la familia constituyen dos sistemas sociales cuyo miembro en común es el niño. El desarrollo del niño se entiende como un proceso dinámico que depende de la manera en la cual los distintos sistemas actúan entre sí, desde el más cercano que es la familia al más lejano que puede ser la cultura. Solo analizando estas interacciones comprenderemos su

participación en el desarrollo de los diferentes contextos. Es por ello que la escuela junto con la familia, debe ser vista, como un contexto para el desarrollo psicológico de los individuos. Posteriormente, Pianta se centró más concretamente en el análisis de la relación diádica entre alumno y maestro, reconociendo que esta relación también podía funcionar como un sistema. Así pues, la característica que prevalece en este modelo ecológico es la consideración del aula como un espacio social de intercambio, interrelación y negociación, dentro de un contexto institucional que genera condiciones y que explica lo que sucede en las aulas y en las clases. Los sujetos se implican en interacciones recíprocas dentro de ambientes dinámicos y transaccionales. En este sistema académico en concreto, las relaciones entre el adulto (maestro) y el niño son muy importantes para la adaptación del niño al aula, de ahí la relevancia de atender a los cambios que van surgiendo en el sistema, por ejemplo el paso de una etapa educativa a otra (Pianta, 1997). El foco de la investigación ecológica más que dirigirse hacia la determinación, por ejemplo, de la eficacia de ciertos comportamientos y estrategias docente, apunta a iluminar sobre aquello que realmente ocurre en el aula, sobre el por qué los alumnos y los profesores se comportan de una determinada manera en el aula (Pianta 1997). Más tarde, en 1999 Pianta introduce en su teoría aportaciones de la teoría de Vygotski sobre la Zona de Desarrollo Próximo, justificando su similitud. Así pues Pianta reconoce a alumno y profesor como dos sistemas diferentes, y en concreto al alumno como un sistema por desarrollar en manos del maestro. Incide en la importancia de la calidad de estas relaciones de apoyo y de cercanía del maestro hacia el alumno para poder ayudarle y guiarle durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las interacciones entre todos estos sistemas son fundamentales a la hora de entender la adecuada o inadecuada adaptación del individuo a los diferentes contextos (Pianta, 1999). Se trata de un modelo holístico, es decir, que todo el conjunto de sistemas interactúan como un todo, de la misma forma que el desarrollo del niño es también un sistema que tiene en cuenta un desarrollo integral del niño: cognitivo, emocional, social. Todo este apartado sobre la teoría de sistemas o enfoque ecológico queda desarrollado en la figura que a continuación se presenta

La teoría del apego de John Bowlby: Pianta recoge las ideas de la teoría del apego en su teoría dando mucha importancia a las relaciones que los niños establecen con sus padres o tutores, remarcando su influencia en el futuro, en concreto con el tipo de relaciones

que establecerá con sus iguales o con sus profesores. Señala, por ejemplo, cómo los niños con un apego seguro manifestarán más conductas exploratorias y más acciones de interacción con los iguales; mientras que los niños con un apego inseguro presentarán más riesgo de problemas relacionados con la competencia social y la autoestima, manifestando altos niveles de agresividad y de conductas hostiles hacia sus profesores (Pianta, 1999). El contexto escolar ofrece al niño numerosas oportunidades de relación con adultos no familiares. Estas relaciones le proporcionarán experiencias emocionales, la oportunidad de aprender y poner en práctica habilidades sociales, capacidades de autorregulación, de exploración, de apego, y de dominio, entre otras. Estas nuevas relaciones del niño con nuevos adultos puede ser el reflejo de las relaciones que tiene con sus padres en el contexto familiar (Howes y Hamilton, 1993). De ahí que Pianta (1999) se centre fundamentalmente en el importante papel que los diferentes contextos - especialmente la familia y la escuela- tienen en los periodos previos a la educación más formal y en los primeros años de ésta. Pianta señala que las relaciones de apego no solo existen entre el niño y la madre, ni se limitan a una sola relación, sino que se trata de un sistema abierto que puede organizarse alrededor de diferentes individuos, entre ellos los maestros, que destacan como figuras muy importantes en el desarrollo de la cercanía y las relaciones íntimas, facilitando la autorregulación emocional y conductual del niño (Pianta, 1999). Las relaciones establecidas entre niño-padres y/o niño-maestro sirven de apoyo para el desarrollo de relaciones del niño con sus iguales (Howes, Matheson y Hamilton, 1994; Hamre y Pianta, 2001), el desarrollo emocional y la autorregulación (Pianta, 2005) y las competencias escolares, como la atención, la motivación, la resolución de problemas y la autoestima (Birch y Ladd, 1997). La función de la escuela, por tanto, es completar y extender las estructuras creadas en la familia o suplantadas en caso necesario. En sus trabajos, Pianta tiene siempre presente la teoría del apego al profundizar en las relaciones profesor-alumno, sobre todo desde una perspectiva preventiva, destacando que el tipo de interacción que se establezca con los alumnos dependerá también de su manera de entender las relaciones y de sus propias representaciones mentales sobre sus experiencias en relaciones cercanas (Hamre y Pianta, 2001). Pianta entiende que el profesor puede actuar como una nueva figura de apego que apoya el desarrollo del niño; haciendo también especial hincapié en la importancia de incluir habilidades de relación con los niños dentro del aprendizaje

académico de los maestros, especialmente de educación infantil (Hamre y Pianta, 2005), para fomentar la buena calidad de las relaciones establecidas en el aula.

b) La aportación de Jan Hughes.

La Dra. Jan N. Hughes es profesora de Psicología de la Universidad de Texas, en Austin desde 1976. La investigación de la Dra. Hughes se centra en el desarrollo, la evaluación y el tratamiento de los trastornos sociales, emocionales y de conducta de los niños así como en la prevención de problemas de conducta en los jóvenes, a través del análisis de las relaciones sociales en el aula entre sus principales agentes: maestro, alumno, compañeros, familia).

Las investigaciones de la Dra. Jan Hughes en la última década, al igual que los estudios de Pianta, están muy relacionadas con el estudio de la interacción diádica profesor alumno en el aula y sus repercusiones en la misma, (Hughes, Cavell y Jackson, 1999; Hughes, Cavell y Willson, 2001; Meehan, Hughes y Cavell, 2003; Hughes, Zhang, y Hill, 2006; Hughes y Kwok, 2007; Liew, Chen, y Hughes, 2009; Hughes, Dyer, Luo, y Kwok, 2009; Wu, Hughes y Kwok, 2010; Hughes, Li, Kwok y Hsu, 2011; Hughes, 2011; Hughes y Chen, 2011).

La Dra. Hughes aporta a la teoría de Pianta (teoría ecológica o de sistemas de Bronfenbrenner y teoría del Apego de John Bowlby) un componente clave en los estudios actuales sobre las relaciones sociales en el aula, el estudio de las percepciones e interacciones de los compañeros de clase que se derivan de esta interacción profesor-alumno. Es decir, la importancia de la existencia de una buena relación de apoyo profesor alumno influye en la relación del alumno con sus iguales y a su vez en un mejor ajuste en el aula (sentido de pertenencia, rendimiento académico, relación con los iguales) y en definitiva en un mayor compromiso cognitivo, conductual y emocional en el aula (Hughes et al. 2008). Como se destacó en la introducción del presente trabajo, trabajamos a partir de tres variables fundamentales en todo contexto educativo que se retroalimentan entre ellas: relación interpersonal profesor alumno- implicación del alumno en el aula y relaciones interpersonales entre iguales. Con la especial aportación de no trabajar desde los estudios clásicos que constituyen un esquema lineal en el que a un comportamiento, estilo o método de enseñanza le sigue de forma más o menos

automática un determinado nivel de implicación o una tipología sociométrica en el alumno, sino desde una nueva perspectiva en la que la influencia educativa de los profesores se ejerce a través de un proceso mucho más complejo, atendiendo al clima general del aula. Dónde contrastaremos tanto el punto de vista de los alumnos como el de los profesores y de los iguales de forma recíproca, llegando a un modelo común.

Atendiendo a un marco teórico, los contenidos o ideas que pretende introducir Jan Hughes en su trabajo se derivan de las dos teorías citadas anteriormente en el trabajo de Robert Pianta más dos grandes teorías descritas anteriormente (punto 2.2): La provisión de apoyo en las relaciones sociales de Robert Weiss (1974) y la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (1985).

La teoría de la provisión de apoyo en las relaciones sociales de Robert Weiss, la cual hacía referencia a la importancia de los diferentes tipos de apoyo que la persona debe recibir en sus interacciones sociales a lo largo de su vida para una relación organizada, sirve de base para el trabajo de Jan N. Hughes. En concreto utiliza las seis categorías o disposiciones básicas (apego, integración social, oportunidad de crianza, establecimiento de valores, sentido de alianza-familia, obtención de guía), que explican por qué los seres humanos se afilian y forman relaciones sociales en su cuestionario Teacher Student Relationship Inventory, TRSI (Hughes et al. 1999). El origen del desarrollo de la medida de informe del maestro TSRI, son las siguientes teorías: 1 La teoría del apego (Pianta, 1999), 2. La teoría de apoyo social (Hughes & Kwok, 2007) y 3. Los modelos de sistema de automotivación (Furrer y Skinner, 2003) (Hughes, 2011).

La teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan, hablaba de la relevancia de la autonomía de la persona para dirigir su propia vida. Una persona con destrezas de autodeterminación es más probable que tenga éxito a todos los niveles de su vida que una que carezca de ello. Así pues, la autora destaca en su trabajo la importancia del trabajo de la autonomía y la autodeterminación del alumno en el estudio de la interacción profesor-alumno cuando hablamos del compromiso del alumno en el aula (a nivel socio-emocional, conductual como cognitivo).

El hecho de seleccionar el trabajo de Jan Hughes como base para el presente trabajo se justifica por la gran vinculación de este estudio con sus últimos y recientes planteamientos.

2.3.3. Tipos de relación en la interacción profesor-alumno.

Los resultados de la relación entre personas pueden ser muy distintos como también lo pueden ser su origen o naturaleza. Lo mismo ocurre por tanto en la relación que se establece entre profesor y alumno en el aula, en la que algunas relaciones pueden caracterizarse como cercanas y afectuosas, otras como distantes y formales, incluso otras como conflictivas (Pianta, 1999).

Estas clasificaciones de los tipos de relación en la interacción profesor-alumno pueden variar en función de la perspectiva de estudio. Así pues, basándose en la conducta de los niños y según los planteamientos de la teoría del apego, Howes y Hamilton (1992) identificaron tres tipos de relación profesor-alumno: segura, de evitación y ambivalente.

Por otro lado, y teniendo en cuenta la percepción de los profesores de su relación con los alumnos, Pianta et al., (1995) encontraron que esta relación variaba en función de tres dimensiones: conflicto, cercanía y dependencia (Moreno, 2010).

Conflicto: Mide el grado en que un profesor percibe su relación con un estudiante en particular como negativa o conflictiva. Las puntuaciones altas de conflicto indican enfrentamientos entre el profesor y el estudiante. El profesor percibe al alumno como airado o impredecible y como consecuencia se siente emocionalmente más agotado, fracasado, incómodo e ineficaz en su relación con el niño. El niño, a su vez, no se siente emocionalmente seguro con el maestro y por lo tanto no puede utilizar la relación como una base de apoyo para explorar las oportunidades de aprendizaje en el aula. Una relación conflictiva puede afectar o interferir en el interés del niño, su atención en el aprendizaje y el logro, puede causar en el niño ansiedad y miedo de ir a la escuela.

Cercanía: Mide el grado de experiencias afectivas cálidas y de comunicación fácil del profesor con un alumno en particular. Las puntuaciones altas de cercanía indican que la relación se caracteriza por la calidez, y consecuentemente el profesor se siente eficaz y como un soporte afectivo para el alumno. Cuando un niño tiene una estrecha relación

con su maestro, se siente emocionalmente seguro con el maestro, y utiliza al profesor como una base segura y de recursos para explorar las oportunidades de aprendizaje del aula. Por lo tanto, es más capaz de concentrar la energía y su atención en el aprendizaje.

Dependencia: Mide el grado en el que un profesor percibe a un estudiante en particular como especialmente dependiente. Las puntuaciones altas en dependencia sugieren que el alumno reacciona exageradamente ante la separación del profesor, pide su ayuda aunque no la necesite. Como consecuencia, el profesor se sentirá preocupado por la dependencia del alumno.

Para comprobar definitivamente la validez de estas dimensiones, se analizaron diversos grupos de población (edad, nivel económico, social y cultural), en los que se examinó la calidad de la relación profesor-estudiante a partir de la percepción de los profesores (Birch y Ladd, 1997; Howes y Hamilton, 1992a; Pianta y Stuhlman, 2004). Pero el análisis de esta relación de conflicto, cercanía o dependencia, es muy complejo ya que debemos atender a multitud de variables que están influyendo (carácter multidimensional). Así pues, esta relación está altamente influenciada por factores del contexto (familiar y escolar) y de la propia persona (niños y maestros), que deberíamos tener en cuenta para su evaluación. En los diferentes estudios descritos se analiza la gran variabilidad de patrones en la calidad de la relación profesor-alumno en el aula (Birch y Ladd, 1997; Hamre y Pianta, 2001; Pianta y Stuhlman, 2004; Maldonado y Carrillo (2006).

Finalmente, otra clasificación en el estudio de los tipos de relación profesor-alumno en el aula, es la utilizada por Jan N. Hughes (*Hughes et al. 1999*). Para la elaboración del cuestionario, la autora se basa en la teoría de la provisión de apoyo social de Robert Weiss (1974). En dicha teoría Robert Weiss indica que existen 6 tipos de apoyo social: intimidad, afecto, admiración, satisfacción, alianza fiable y conflicto. Hughes clasifica el cuestionario solamente en dos niveles, uno de apoyo (16 ítems) y otro de conflicto (6 ítems). A pesar de ello en el análisis factorial exploratorio la autora sugiere tres factores: Calidez, Intimidad o cercanía y Conflicto. En esta clasificación se atiende a la versión de la relación tanto por parte del profesor como por parte del alumno (Hughes, 2001).

Calidez: conductas afectivas o muestras de afecto que siente el niño/profesor que recibe por parte de sus profesor/alumno por ejemplo "¿Os lleváis bien el maestro y tú?"/ "Lo paso bien con este alumno".

Cercanía: se refiere a la proximidad o conductas amistosas, por ejemplo "¿Hablas con tu maestro de cosas que no quieres que otros sepan?"/ "El niño habla conmigo sobre cosas que no quiere que otros sepan"

Conflicto: el enfado, el castigo en la propia relación, un ejemplo de ítem "¿Te castiga el maestro?"/ "A menudo tengo que castigar a este alumno".

En general, a pesar de la diversidad de marcos teóricos, las medidas de informe de los maestros sobre la relación profesor-alumno en el aula consistentemente identifican una dimensión de apoyo (calidez) y una dimensión de conflicto (Hughes & Kwok, 2007; Murray, Murray, y Waas, 2008; Pianta, 1992), con algunas medidas que identifican una tercera dimensión de dependencia (Pianta y Stuhlman, 2004) o de intimidad/cercanía (Hughes & Kwok, 2007). Las dimensiones de la dependencia y de intimidad no son siempre predictivas de los resultados del niño (Hughes & Villarreal, 2008; Pianta et al, 1995 en Hughes 2011).

2.4. Principales instrumentos de medida en el constructo relación profesor-alumno.

Haciendo un recorrido por los diferentes instrumentos de medida que se ha utilizado para medir la relación profesor-alumno a lo largo del tiempo, podemos hacer una clasificación en tres tipos: 1. El informe del profesor (por ejemplo, Birch y Ladd, 1997, 1998, Pianta, Steiner, y Rollins, 1995, Hamre Y Pianta, 2001), 2. Las técnicas de observación (por ejemplo, Howes & Hamilton, 1993; Ladd, Birch, y Buhs, 1999), y 3. El informe del niño (por ejemplo Hughes, 2011, Mantzicopoulos y Neuharth- Pritchett, 2003).

De los tres métodos, el menos utilizado hasta el momento ha sido el último, el informe del niño, tal vez debido a la baja fiabilidad que se le atribuyen a las respuestas de los alumnos sobre todo en edades tempranas. Sin embargo en la actualidad se incide en la importancia el análisis de los diferentes puntos de vista de todos los agentes que participan en el proceso educativo en el aula (profesor, alumno y compañeros). Así lo

referenciaremos más adelante en este estudio. La mayoría de las investigaciones se centran en las percepciones de relación desde la perspectiva del maestro o de un observador externo (Birch y Ladd, 1997; Stuhlman y Pianta, 2002), aunque también se recogen datos desde el punto de vista del alumno, encontrando evidencias de que los niños pueden proporcionar información muy fiable sobre la calidad de esta relación (Hughes, 2011).

Informe del profesor

Student-Teacher relationship Scale (STRS, Pianta, 1992).

En este cuestionario, el profesor valora la calidad de su relación con cada uno de sus alumnos individualmente en una escala tipo Likert de cinco puntos (1. claramente no aplicable, 2. no aplicable, 3. neutro/no seguro, 4. aplicable algunas veces, 5. claramente aplicable) (traducción al castellano del cuestionario STRS en Moreno, 2010). Válido para educación infantil y primer ciclo de educación primaria. Está formado por 28 ítems organizados en tres subescalas: cercanía (11 ítems), conflicto (12 ítems) y dependencia (4 ítems). Las puntuaciones se calculan haciendo un promedio de puntuaciones de los ítems dentro de las subescalas. Algunos estudios en los que se ha utilizado el cuestionario: Pianta, 1992, Birch y Ladd 97, 98, Pianta, Steinerg, y Rollins, 1995, Hamre y Pianta, 2001, Hamre y Pianta, 2005.

Teacher-Student relationship Inventory, (TSRI version professor, Hughes et al. 1999).

Este Inventario se basa en la versión infantil del cuestionario Network of Relationships Inventory (NRI, Buhrmester y Furman, 1987), una medida de información del alumno sobre la calidad de su relación con el maestro (válido para educación primaria). Se trata de un cuestionario paralelo al del alumno también con 22 ítems para valorar las relaciones entre maestro y alumno de forma individual, y respondiendo en base a una escala tipo Likert de 5 puntos (nada, algo, bastante, mucho, muchísimo).

Hughes identificó tres factores: Calidez (13 ítems), Intimidad (3 ítems), y Conflicto (6 ítems). Algunos estudios en los que aparece el cuestionario: Hughes y Kwok, 2006, Hughes et al., 2008).

Este inventario se basa en la versión infantil del cuestionario Network of Relationships Inventory (NRI, Buhrmester y Furman, 1987), una medida de información del alumno de educación primaria sobre la calidad de su relación con el maestro. Se trata de un cuestionario paralelo al del alumno que consta de 22 ítems para valorar las relaciones entre maestro y alumno de forma individual, y respondiendo en base a una escala tipo Likert de 5 puntos (nada, algo, bastante, mucho, muchísimo). En este caso algunos ítems fueron reformulados para que los maestros informasen sobre sus relaciones con los estudiantes. Se reformularon de tal manera que el foco del ítem estaba centrado en el niño y no en la conducta del profesor, con el fin de reducir la amenaza de la pregunta y minimizar la tendencia de los profesores para responder de una manera socialmente deseable. Hughes identificó tres factores: Calidez (13 ítems), Intimidad (3 ítems), y Conflicto (6 ítems). Algunos estudios en los que aparece el cuestionario: Hughes y Kwok, 2006, Hughes et al., 2008; Northup, 2011

Técnicas de observación

Teacher attachment (Q-Set, Howes, Hamilton y Matheson, 1994).

Este cuestionario es una adaptación del cuestionario de apego Q-Set (Waters, 1987; Waters y Deane, 1985). Fue diseñado para evaluar la organización del apego en niños pequeños con sus madres, válido para guardería y educación infantil. Este consta de 90 descripciones (ítems) de conductas infantiles derivadas de la teoría del apego e investigan y tratan de reflejar diferentes aspectos de apego del niño. Estos 90 ítems se derivan de observaciones extensas en el contexto del hogar para medir la relación profesor-alumno basada en: la seguridad, el conflicto y la dependencia. Los investigadores piden a los maestros que ordenen las descripciones del cuestionario (ítems) de cada construcción (por ejemplo, seguridad), de acuerdo con su visión de lo que un niño ideal debería recibir. La confiabilidad entre evaluadores tiende a ser alta, lo que sugiere que las impresiones de dos observadores de las conductas características pueden ponerse de acuerdo para cada niño. Además, las correlaciones entre las clases de relaciones entre maestros y niños están estrechamente relacionadas con tipos similares de las relaciones entre padres e hijos para construcciones tales como la seguridad, lo que indica un alto nivel de consenso entre los diversos reporteros sobre los comportamientos

que reflejan una seguridad niño-adulto relación. Algunos estudios en los que aparece el cuestionario: Howes, Hamilton, y Matheson, 1994; Pianta, Nimetz, y Bennett, 1997.

Classroom Assessment Scoring System (CLASS, Pianta, La Paro y Hamre, 2008)

Es un instrumento de observación se desarrolló en el Centro de la Escuela Curry de Estudios Avanzados de la Enseñanza y el Aprendizaje (CASTL) para evaluar la calidad de las interacciones entre maestros y alumnos en el aula (infantil, y primaria, aunque también es útil en secundaria). Mide tres grandes dominios de la interacción profesor-alumno: apoyo emocional, organización del aula, y apoyo académico. Estos tres dominios se componen de 10 dimensiones específicas de las interacciones profesor-alumno: el clima positivo, el clima negativo, la sensibilidad del maestro, el respeto por las perspectivas o punto de vista de los alumnos, la gestión, la productividad, los formatos de aprendizaje instruccional, el desarrollo de conceptos, la calidad de los comentarios, y el modelado del lenguaje. Puede utilizarse para evaluar de forma fiable la calidad del aula para la investigación y también como una herramienta para ayudar a que los profesores nuevos y experimentados sean más eficaces, mide de manera eficaz las interacciones profesor-alumno en el aula y ofrece recursos para el fortalecimiento de las interacciones a través de cualquier área o grupo de edad.

Observadores entrenados analizan las aulas y utilizan un manual detallado para asignar puntajes a las aulas en cada una de las 10 dimensiones de cada escala de 7 puntos (bajo rango - 1, 2, rango medio - 3, 4, 5, rango alto - 6, 7). La observación comienza al principio del día y continúa en ciclos de 15 minutos durante al menos 2 horas. Los observadores asignan puntajes basados en las interacciones entre maestro-niño y entre pares en el aula, con especial énfasis en los profesores. Algunos estudios en los que aparece el cuestionario: Hamre, B., Pianta, R., y Choomat-Mooney, L. (2009); LaParo, K., Hamre, B., Locasale-Crouch, J., Pianta, R., et al., (2009); Pianta, R. C., & Hamre, B. K. (2009).

El informe del alumno

Teacher-Student Relationship Inventor (TRSI versión del alumno, Hughes et al. 1999).

Este cuestionario mide la percepción del alumno sobre su relación diádica con su profesor/a, en base a dos grandes dimensiones apoyo (calidez y cercanía) y conflicto, en alumnos de educación primaria. La autora, Jan N Hughes se basa para hacer esta escala en la Network Relationship Inventory de Furman y Buhrmester, NRI (1985). Dicho cuestionario está formado por 22 ítems, y sus respuestas se contestan en base a una escala tipo Likert de 5 puntos (nada, algo, bastante, mucho, muchísimo) sobre su nivel de apoyo (16 ítems) y de conflicto (6 ítems). En el análisis factorial exploratorio la autora sugiere tres factores: calidez (10 ítems) , intimidad o cercanía (6 ítems), conflicto (6 ítems) . Algunos estudios en los que aparece el cuestionario: Li, Hughes, Kwok y Hsu, 2011; Wu, Hughes y Kwok, O. ,2010; Ang, Chong, Huan, Quek y Yeo, 2008; Ang, Chong, Huan, Quek y Yeo, 2010).

Young Children´s Appraisals of teacher Support (Y-CATS, Mantzicopoulos Neuharth y Pritchett, 2003).

Niños de educación infantil y primer ciclo de educación primaria fueron entrevistados para evaluar sus relaciones con los maestros de acuerdo a las dimensiones de calidez, el conflicto y la autonomía. La evaluación incluye declaraciones escritas en las tarjetas que se leen en voz alta a los niños, pidiéndoles que coloquen la tarjeta en un buzón si la afirmación es verdadera, o para ponerlo en un cubo de basura si es falsa. Aunque se trata de una medida cuantitativa, el ejercicio de evaluar al propio maestro de esta manera se espera que lleve al niño a compartir los datos más cualitativos con respecto a su relación con el maestro, Las entrevistas de niños fueron grabadas en vídeo, de modo que las respuestas verbales de los niños, así como su comunicación no verbal podría ser grabada. Los datos recolectados fueron analizados para determinar los temas específicos, en consulta con el grupo de investigación en colaboración. Algunos estudios en los que aparece el cuestionario: Spilt (2010), Harrison, L., Clarke, C. Ungerer, J. (2007).

CAPÍTULO III

EL COMPROMISO DEL ALUMNO EN EL AULA

- 3.1. Importancia del compromiso del alumno en el aula en el desarrollo global del niño.
- 3.2. Breve perspectiva histórica en el estudio del compromiso del alumno en el aula.
- 3.3. Análisis descriptivo del constructo.
 - 3.3.1. Aproximación teórica al concepto de compromiso del alumno en el aula.
 - 3.3.2. Tipologías del compromiso del alumno en el aula.
- 3.4. Principales instrumentos de medida del compromiso del alumno en el aula.

El resultado de cualquier proceso de aprendizaje debe ser un equilibrio entre “la cabeza, el corazón y la mano”.

(Johann Heinrich Pestalozzi, en Brühlmeier, 2008).

A pesar del paso del tiempo, la importancia de involucrar a todos los alumnos en su educación continúa siendo un gran reto para familias, estudiantes, educadores e investigadores. El propósito de este capítulo es por una parte examinar de forma crítica como el constructo del engagement (traducido en este documento como compromiso del alumno en el aula), ha sido utilizado por los investigadores a lo largo del tiempo.

Por otra parte, proponer alguna forma de integrar las diferentes perspectivas que se han utilizado en la investigación, ya que se trata de un constructo potencial, importante y útil, que actualmente se encuentra en una encrucijada crítica, con la necesidad de una claridad conceptual inmediata (Fredricks, Blumenfeld, y París 2004).

En primer lugar, se justificará la importancia del compromiso del alumno en el aula en la evolución y el desarrollo global del niño en la actualidad, aclarando los límites del constructo con la explicación de las teorías motivacionales (relación y diferencias entre compromiso en el aula y motivación). En segundo lugar, se hará un análisis de la perspectiva histórica del constructo del compromiso del alumno en el aula. Seguidamente se analizará el constructo, identificando las múltiples concepciones del engagement o compromiso, describiendo las similitudes y las diferencias de su definición así como de su tipología. Se concluye el capítulo con un recopilatorio de los principales instrumentos comunes para su medida.

3.1. Importancia del compromiso del alumno en el aula en el desarrollo global del niño.

En la actualidad hay un creciente interés por el constructo del compromiso del alumno en el aula. Este interés ha aumentado en los últimos años debido a diferentes causas

tanto conductuales, emocionales, cognitivas como académicas que a continuación se detallan.

a) Es una potente herramienta para luchar contra el bajo rendimiento y el fracaso escolar, incrementando las tasas de graduación en la escuela secundaria. Las medidas de compromiso del estudiante han demostrado una correlación positiva con el rendimiento y negativas con la probabilidad de abandono escolar (Fredricks, Blumenfeld, y París 2004). Los estudiantes comprometidos tienen más probabilidades de obtener mejores calificaciones y un buen desempeño en las pruebas estandarizadas (Fredricks, Blumenfeld, y París 2004). El nivel de compromiso suele descender a medida que los estudiantes avanzan en los grados superiores de primaria y secundaria, alcanzando sus niveles más bajos en la escuela secundaria (Marks 2000). Este descenso puede ser aún más dramático si los estudiantes se mueven a través de patrones de bajo rendimiento, escuelas de elevada pobreza (Yazzie-Mintz 2007).

b) Fundamental para luchar contra los elevados niveles de aburrimiento y el malestar general de los estudiantes (Fredricks, Blumenfeld, y París 2004), a nivel emocional o cognitivo. Algunos estudios estiman que en la escuela secundaria hasta un 40-60 por ciento de los jóvenes no están comprometidos (sufren desafección) (Marks, 2000). No es sorprendente por tanto, que el aumento del compromiso del alumno en el aula haya sido un objetivo explícito de muchas aulas y del esfuerzo de mejora de muchas escuelas o centros educativos, especialmente en el nivel secundario (National Research Council y el Instituto de Medicina, 2004). La medición es necesaria si se quiere hacer un seguimiento del progreso. En la actualidad, se ha probado la eficacia y validez de destacados modelos de intervención para el trabajo y mejora del compromiso del alumno en el aula. Ejemplos de instituciones que colaboran en dicha intervención son: 1. El Instituto de Investigación y Reforma en la Educación (IRRE), que ha trabajado en nueve distritos de EEUU para implementar un modelo de reforma escolar en el que los centros se comprometan a mejorar el compromiso del alumno en el aula y el fortalecimiento de las relaciones entre estudiantes y adultos (<http://www.irre.org>), esta institución ayuda a las escuelas en la recopilación de datos significativos sobre el compromiso de sus alumnos, 2. Check & Connect (Universidad de Minnesota y Escuela Públicas de Minneapolis) se trata de un programa para promover la participación y el

compromiso de los estudiantes con la escuela y para evitar que los jóvenes abandonen la escuela (<http://www.ici.umn.edu/checkandconnect>). El programa está dirigido pues a alumnos identificados como en riesgo de deserción/abandono y diseñado para mejorar el compromiso de maximización de contacto personal y las oportunidades para construir relaciones de confianza con un mentor o un monitor. El compromiso de comportamiento (reflejado por ejemplo en la asistencia y en las calificaciones) se comprueba con regularidad y se utiliza para ayudar a los mentores a fortalecer la conexión de los estudiantes con la escuela. Destacan el papel del compromiso del estudiante en la promoción de la graduación en la escuela y demuestran la utilidad de las intervenciones dirigidas hacia el compromiso. 3. El Centro Nacional para el Compromiso Escolar de los Estados Unidos (NCSE) está directamente vinculado con los distritos escolares, los tribunales y las agencias estatales y federales para apoyar a los jóvenes y sus familias en la mejora del compromiso escolar (<http://www.schoolengagement.org>). Este centro apoya los programas de reducción de absentismo escolar y ayuda a los docentes a encontrar información sobre la asistencia a la escuela y el compromiso académico. Los resultados positivos derivados de la aplicación de estos programas así como otros similares, constatan la importancia del trabajo del compromiso del alumno en el aula tanto en programas de intervención, en poblaciones en riesgo de abandono escolar, como de prevención en cualquier otro contexto.

c) Básico para promover la graduación de la escuela secundaria, con las habilidades sociales suficientes que permitan poder participar plenamente en la educación superior y/o en el mundo del trabajo (Christenson et al, 2008; Finn, 2006), a nivel emocional y cognitivo.

d) El diagnóstico temprano de la desafección puede prevenir el abandono escolar. La medición del compromiso del alumno ayuda a identificar estudiantes en riesgo. Para muchos estudiantes, el abandono de la escuela secundaria es el último paso en un largo proceso de “desenganche” (disengagement) (Finn, 1989). Estas consecuencias para los estudiantes de secundaria y primaria de origen desfavorecido son especialmente graves, debido a que estos estudiantes tienen menos probabilidades de graduarse y se enfrentarán a perspectivas de empleo más limitadas, riesgo de pobreza, mala salud, y la participación en el sistema de justicia penal (National Research Council y el Instituto de

Medicina de 2004). Por esta razón, muchos educadores, psicólogos escolares, psicólogos en general y organizaciones comunitarias están interesados en la obtención de más y mejor información sobre el compromiso del alumno en el aula y su desafección para la correspondiente valoración de sus necesidades, diagnóstico y prevención. Además, el constructo de compromiso es útil para capturar el proceso gradual por el cual los estudiantes se “desenganchan” de la escuela (Finn, 1989). Partiendo de la base de que el fracaso escolar no es un momento concreto sino que se trata de un proceso que se produce con el tiempo, el compromiso proporciona un medio para intervenir ante los primeros signos de desconexión de los alumnos en el aula. Porque centra la atención sobre las variables modificables que ayudan a aumentar las tasas del nº de alumnos que finalizan la escolaridad obligatoria (Christenson et al, 2001) y las reformas de la escuela secundaria que promuevan la motivación de los estudiantes en el alcance de sus logros (National Research Council y el Instituto de Medicina, 2004).

e) También debemos destacar que es un constructo relevante para todos los estudiantes de diferentes edades, niveles educativos, sexo contexto social... Cada escuela, independientemente de su nivel, localización geográfica o las características demográficas de sus estudiantes, cuenta con alumnos “desenganchados” así como con alumnos comprometidos, de aquí la importancia del estudio para la prevención o intervención en el compromiso del alumno en el aula.

Datos de la HSSSE (High School Survey of Student Engagement o Encuesta sobre el compromiso de los alumnos de secundaria) 2006, basados en las respuestas de 81.499 estudiantes en los cursos 9º a 12º de 110 escuelas en 26 estados de Estados Unidos, ilustraron la aplicabilidad del constructo del compromiso del alumno en el aula a todos los estudiantes (Yazzie- Mintz, 2007). Los resultados indicaron que el compromiso era menor en el caso de ser hombre, de un grupo étnico que no fuese blanco o asiático, con niveles socioeconómicos más bajos, o si estaban en educación especial. Es destacable que solo el 72% de los estudiantes indicaron que estaban comprometidos con la escuela, por lo que más de una cuarta parte de los estudiantes no lo estaban.

Tras analizar los principales motivos que explican la importancia en general de promover el compromiso del alumno en el aula, se detalla la importancia del mismo en nuestro contexto educativo actual. Según datos facilitados por la Comisión Europea

sobre el abandono escolar prematuro: una contribución clave a la agenda Europa 2020 (http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/earlycom_es.pdf), España está entre los países que sufren mayor abandono escolar. El mayor índice de fracaso escolar durante la educación obligatoria no solo está en España, sino que ha empeorado en la última década. Según los datos publicados por la Comisión Europea, países como España, Portugal y Malta tienen una tasa de abandono escolar superior al 30%.

El 36% de la población entre 25 y 29 años tiene sólo formación escolar básica, es decir, que no ha acabado la ESO; la media de la UE con estos estudios primarios es del 18,6%. Por otro lado, sólo un 27% de esa población joven tiene estudios secundarios superiores –Bachillerato o Formación Profesional de Grado Medio, considerados una garantía de formación mínimamente cualificada para trabajar. La media europea con esta formación es del 49%. El desempleo juvenil se encuentra actualmente en el 20,0 % y el abandono escolar prematuro contribuye directamente al mismo.

Según los estudios citados en este informe, existe una relación directa entre el abandono escolar y el nivel educativo de los padres, así como una dimensión de género. En la UE, el 16,3 % de los chicos abandona prematuramente los estudios, frente a un 12,5 % entre las chicas. Durante la enseñanza obligatoria, ellos suelen tener más dificultades que ellas para adaptarse al entorno escolar y generalmente presentan peores resultados.

Teniendo en cuenta estas preocupantes estadísticas, se debería trabajar mucho en los esfuerzos para predecir mejor, comprender, e intervenir de forma proactiva en el problema de la deserción escolar, ya que los estudios encuentran un gran descenso en la motivación a través de los diferentes niveles/cursos (Friedrichs y Eccles, 2002).

Relación entre el compromiso del alumno en el aula y la motivación..

Aunque el interés por el compromiso del alumno en el aula se ha incrementado recientemente, su distinción de la motivación sigue siendo objeto de debate, es por esto que en este apartado procedemos a analizar y comparar los dos constructos. En el apartado anterior hemos definido ya la participación del alumno en el aula, así pues haremos lo mismo ahora con la motivación. La palabra motivación deriva del latín *motivus*, que significa «causa del movimiento». La motivación puede definirse como el énfasis que impulsa a una persona a llevar a cabo ciertas acciones y mantener firme su

conducta de satisfacer una necesidad o cumplir con los fines planteados. La motivación es un estado interno que activa, dirige y mantiene la conducta. (Woolfolk, 2006). El concepto además está relacionado con la voluntad y el interés. En otras palabras, puede definirse la motivación como la voluntad que estimula a hacer un esfuerzo con el propósito de alcanzar ciertas metas. Aunque se trate de términos muy parecidos, la principal diferencia entre ambos es que la motivación se entiende como un concepto más abstracto relacionado con los procesos psicológicos correspondientes: autonomía, sentido de pertenencia, competencia y ha sido pensada en términos de la dirección, intensidad y calidad de las propias fuerzas (Maehr y Meyer, 1997), respondiendo a la pregunta de "¿por qué estoy haciendo esto?". En cambio, el compromiso se describe como "la energía en la acción, la conexión entre la persona y la actividad "(Russell, Ainley, y Frydenberg, 2005, p. 1), es como una participación más activa de la persona en la realización de una determinada tarea.

Además, el compromiso se produce sobre las relaciones (Sinclair et al, 2005), no se considera una "actividad individual" (Yazzie-Mintz, 2007, p. 1) y demanda un ajuste persona-ambiente (Reschly y Christenson, 2006a, 2006b).

Aunque sean términos diferentes se complementan, es decir, yo puedo estar motivado, pero no estar comprometido activamente en una tarea (Connell Y Wellborn, 1991; Furrer y Skinner, 2003). La motivación es, pues, necesaria, pero no suficiente para el compromiso. Es por eso que en el estudio del compromiso del alumno en el aula vamos más allá del simple análisis de su motivación. Aunque la motivación es fundamental para la comprensión del compromiso, el último es un constructo más complejo y digno de estudio.

La figura 3 representa las relaciones cíclicas entre nivel de compromiso, así como la calidad y cantidad de apoyo recibido del contexto en el camino hacia los resultados esperados. Este modelo utiliza el marco de Connell y Wellborn (1991) con el control percibido por el estudiante (Skinner et al., 1990).

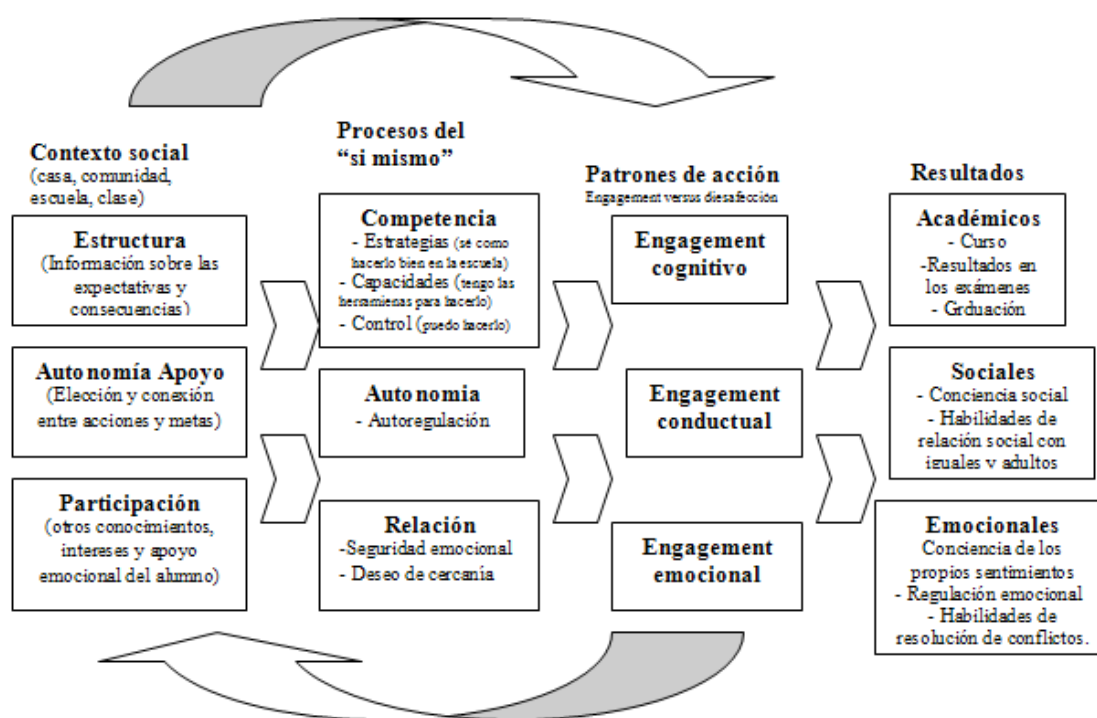


Figura 3. Procesos de auto-modelo aplicado a los centros educativos. Adaptado de Connell y Wellborn (1991, p 54.); Skinner, Wellborn, y Connell (1990); Furrer, Skinner, Marchand, y Kindermann (2006), y Appleton, Christenson, Kim, Y Reschly (2006).

Dentro de las numerosas teorías de la motivación una que integra muy bien los dos constructos estudiados, la motivación así como el compromiso del alumno en el aula es la teoría de la autodeterminación (SDT) de Deci y Ryan, explicada en el capítulo anterior, proporcionando un marco teórico importante y completo que ayuda a clarificar el funcionamiento del constructo del compromiso del alumno en el aula.

3.2. Breve perspectiva histórica en el estudio del compromiso del alumno en el aula.

En 1985, una revisión de Mosher y MacGowan encontró sólo dos estudios que usaban el término "engagement" y en uno de estos estudios se definía el constructo como el compromiso del estudiante en las actividades ofrecidas por la escuela, (Appelton et al., 2008).

Entre las primeras investigaciones que analizan específicamente el compromiso escolar, destaca el *modelo de participación-identificación* de Finn (1989) nombrado

anteriormente, según el cual el compromiso del alumno en clase está compuesto por dos componentes: uno conductual, llamado participación, y otro psicológico o emocional, denominado identificación (Finn y Voelkl 1993, p. 249). El componente conductual se refiere a la *participación* en la clase (a nivel de aula, extraescolares, asistencia, relaciones con los compañeros); el psicológico o emocional alude a la *identificación* con el aula (identificación con la clase y sentimiento de pertenencia).

...la implicación en la escuela puede ser vista conductualmente- o sea, si un alumno participa regularmente en el aula y las actividades escolares- o afectivamente –si un alumno siente que ‘pertenece’ al marco escolar y valora resultados escolares relevantes (...) sin embargo, el componente afectivo es una parte integral del proceso por el cual la participación (o no participación) se perpetúa y puede en última instancia conducir a consecuencias a largo plazo tales como absentismo, abandono o delincuencia juvenil (Finn, 1993, p.5).

Según Finn (1989), la implicación del alumnado guarda relación, con el rendimiento académico y escolar. Pero, por otro lado, el aula es un elemento importante en las experiencias personales de la vida de un niño. El niño es una parte de la clase y la clase es una parte del niño. La participación en las actividades del aula, influyen en los resultados escolares y éstos a su vez acrecientan la identificación con el aula. La implicación o compromiso del estudiante con su aula está relacionada con el sentimiento de ser aceptado y respetado en el aula; el sentimiento de inclusión en el aula le hace sentirse orgulloso de formar parte de la clase hasta el punto de que recurre a la misma para definirse a sí mismo. Por otro lado, partiendo de la base de que los estudiantes que tienen éxito desarrollan una implicación con escuela, los estudiantes menos exitosos no desarrollan un sentido de identificación, o no con la misma intensidad que los estudiantes exitosos. La implicación del estudiante puede ser por tanto positiva o negativa y fluctúa en el tiempo pudiendo ir de la total desafección al más absoluto compromiso.

Otro modelo influyente fue desarrollado por Connell y sus colegas (Connell y Wellborn 1991; Skinner y Belmont, 1993), que distingue dos extremos de un continuo: compromiso y desafección. Los estudiantes con implicación muestran comportamientos participativos de aprendizaje y tono emocional positivo, se mantienen en la cara del

desafío (Connell y Wellborn, 1991). En contraste, los estudiantes “desenganchados” o descontentos son pasivos, no se esfuerzan, se aburren, se rinden fácilmente, y muestran emociones negativas, tales como la ira, la culpa y la negación (Skinner y Belmont, 1993). Conell y Wellborn ya hablaban del compromiso del alumno en el aula partiendo de tres necesidades fundamentales: la autonomía, la competencia, y la relación.

Más tarde, McPartland (1994), proporciona un marco de organización para intervenciones generales para comprometer a los estudiantes, hablando de dos tipos de metas en la escuela, académicas y sociales que interactúan con el contexto (dentro o fuera de las experiencias escolares) dando lugar a cuatro recomendaciones para comprometer a los estudiantes; a nivel académico, dar oportunidades para el éxito en las tareas escolares, comunicar la relevancia de sus experiencias escolares para los esfuerzos futuros; a nivel social, la creación de un entorno propicio y favorable y la ayuda a los alumnos con problemas personales. Esta teoría también aporta que el desempeño de los estudiantes en la escuela se conceptualiza mejor desde la teoría de sistemas (Bronfenbrenner, 1992), en donde los alumnos están comprometidos a causa de lo que ellos mismos hacen en el aula, aunque su comportamiento también se vea influenciado por el contexto tanto familiar como escolar incluyendo el apoyo instruccional de los profesores y el apoyo académico y motivacional de casa para el aprendizaje (Furlong y Christenson, 2008).

Voelkl (1997) realiza su tesis doctoral sobre la *identificación con la escuela*, una de las dos dimensiones del compromiso del alumno en el aula (identificación-participación). Asumiendo como elementos de la identificación: el sentido de pertenencia, la valoración de la escuela y los resultados relacionados con la escuela, encuentra que la participación en clase y el rendimiento académico son predictores de la identificación; la identificación representa unión, adherencia, y eso puede ocurrir entre un individuo y un contexto, como el aula. Los estudiantes se identifican con un lugar que posee ciertas expectativas, valores, y creencias; la escuela y en concreto la clase sirven como institución central en la vida de todos los días de un niño; todas estas características pueden ser aprendidas y arraigadas en la institución.

Finalmente, en una revisión de la literatura sobre el engagement del estudiante, Fredricks, Blumenfeld, y París (2004) actualizan el concepto de *compromiso del alumno*

en el aula. Crean un modelo basado en los dos elementos de la implicación, el comportamental y el emotivo, añadiéndole un componente más de tipo cognitivo: la implicación intelectual o académica. Ellos mismos discutieron el potencial del engagement o participación del alumno en el aula como un metaconstructo, que reúne a distintas líneas de investigación (por ejemplo, la motivación, la pertenencia, el clima escolar) y proporcionan una oportunidad para examinar cómo estos subconstructos interactúan entre sí. Sin embargo, estos y otros autores también tomaron nota de que existe una considerable inconsistencia en los conceptos y la terminología empleados en los estudios (Fredericks et al, 2004; Furlong et al, 2003; Jimerson, Campos, y Greif, 2003. Aun así las diferentes formas de definir el constructo así como de operativizarlo y la diversidad de líneas y focos de investigación que se entrelazan en torno al tema son muy variados (Furlong et al. 2003, Frederick et al, 2004; Appleton et al., 2008).

La naturaleza multidimensional del compromiso escolar de los alumnos es ampliamente reconocida en la actualidad (Audas y Willms, 2001; Jimerson et al 2003; NCSE, 2006; Atweh, 2007; Lipman y Rivers, 2008; Furlong y Christenson, 2008; Simon-Morton y Chen, 2009), aunque, el acuerdo sobre la multidimensionalidad difiere en lo que respecta al número y tipo de dimensiones implicadas; distintos modelos de compromiso del alumno en la escuela incluyen dos componentes (conductual y afectivo), tres (conductual, afectivo y cognitivo) o cuatro (conductual, afectivo, psicológico y académico) (Appleton et al, 2008)..

3.3. Análisis descriptivo del constructo.

3.3.1. Aproximación teórica al concepto de student engagement.

Literalmente, el término inglés engagement tiene diversas acepciones y usos: empeñarse, dedicarse, comprometerse, engranar, involucrarse, participar, engancharse, implicarse con, interaccionar, confraternizar, relacionarse (WordReference English-Spanish Dictionary, 2012); captar, atraer, engranar con, contratar (Concise Oxford Spanish Dictionary Oxford University Press, 2009). Si centramos el estudio en el engagement del alumno en el aula “student engagement”, tres de estas acepciones son

las que más se acercan al significado que en realidad se quiere dar en el presente trabajo, estas son: comprometerse, involucrarse y engancharse.

Entre las definiciones de engagement que algunos autores plantean relacionadas con estos términos destacan: Schaufeli y sus colaboradores (2002) “un estado mental positivo relacionado con el trabajo/estudio y caracterizado por vigor, dedicación y absorción”. El vigor se caracteriza por altos niveles de energía y resistencia mental mientras se trabaja, el deseo de invertir esfuerzo en el trabajo que se está realizando incluso cuando aparecen dificultades en el camino. La dimensión de dedicación denota una alta implicación laboral, junto con la manifestación de un sentimiento de significación, entusiasmo, inspiración, orgullo y reto por el trabajo. Por último, la absorción ocurre cuando se está totalmente concentrado en el trabajo, mientras se experimenta que el tiempo ‘pasa volando’, y se tienen dificultades a la hora de desconectar de lo que se está haciendo, debido a las fuertes dosis de disfrute y concentración experimentadas. Más que un estado específico y momentáneo, el engagement se refiere a un estado afectivo-cognitivo más persistente que no está focalizado en un objeto, evento o situación particular. Por otro lado, las últimas tendencias en el estudio del engagement lo describen como el “opuesto” al burnout. Este cambio puede verse como resultado del auge de la Psicología Positiva en los últimos años, que se centra en el desarrollo óptimo y los aspectos positivos y no en las disfunciones (Schaufeli, Salanova, González-Romà y Bakker, 2002b).

Tras una revisión bibliográfica sobre la literatura del student engagement, así como una revisión sobre la traducción del concepto al castellano (González, 2010 y Ros, 2009, Schaufeli et al., 2002), se optó por utilizar el término compromiso del alumno en el aula, dado que juntamente con el término implicación o participación es el más utilizado y el que más se asemeja a las diversas definiciones de student engagement (tras consulta en Linguee, página web que busca como se traduce una determinada expresión en otra lengua: <http://www.linguee.es/ingles-espanol/traduccion/student+engagement.html>). La traducción es compromiso del alumno en el aula y no compromiso escolar porque partimos de la base de que el compromiso el alumno lo adquiere respecto de su contexto más próximo (el aula), más que del amplio contexto que supone la escuela en sí.

El constructo engagement, como tal, aparece relativamente hace poco tiempo, algo más de un cuarto de siglo, alcanzando especial interés su estudio en la última década. A pesar de su corta historia existe una variación sustancial en la forma en que se ha definido y medido, que ponen de manifiesto la necesidad de buscar un consenso. Aunque más tarde los usos del concepto en sí se multiplicaron, las definiciones hoy en día continúan sin ser claras. La literatura teórica y la investigación en el compromiso del alumno en el aula, en general, reflejan muy poco consenso sobre cómo se operacionaliza y mide. Algunos autores hablan de compromiso “escolar”, mientras otros se referirán a compromiso “académico” o a compromiso “en el aprendizaje”, así como, también a “no implicación” (disengagement), o desafección (González, 2010; Skinner, Furrer, Marchand, and Kindermann, 2008).

En la Tabla 3 se dan muestras de la amplia variedad en conceptualización y definiciones entorno al constructo del “engagement”.

Los primeros estudios definían el compromiso del estudiante sobre todo por las conductas observables, tales como participación, el tiempo en la tarea, la asistencia, perseverancia, conformidad con las reglas y ausencia de conductas disruptivas (Natriello 1984), que indicarían el compromiso de los alumnos en las tareas escolares, la realización de su trabajo y seguimiento de las reglas. Los investigadores más tarde incorporaron aspectos emocionales o afectivos en su conceptualización de engagement (Finn, 1989). Estas definiciones incluyen los sentimientos de pertenencia, el disfrute y el apego. Más recientemente, los investigadores han estudiado los aspectos del compromiso cognitivo, tales como la inversión de los estudiantes en el aprendizaje, la perseverancia en los desafíos, y el uso de estrategias profundas en lugar de estrategias superficiales (Fredricks, Blumenfeld, y París 2004). Algunos también han incluido la autorregulación (la medida en que los estudiantes demuestren el control de sus acciones de aprendizaje) como un componente de compromiso cognitivo (Miller et al 1996). Por último algunos autores hablan de compromiso académico (Christenson y Reschly, 2006) haciendo referencia al compromiso exclusivo en las tareas escolares (tiempo empleado, proyectos, tareas).

En conclusión, una característica común de la multitud de conceptos del compromiso es que es multidimensional. Sin embargo, no existe acuerdo sobre el número y los tipos

de las dimensiones del engagement, que van de dos a cuatro, normalmente se describe como un constructo que tiene dos o tres componentes.

En el presente estudio se ha optado por utilizar el término “*compromiso del alumno en el aula*” porque entre todos los sinónimos de engagement encontrados (implicación, obligación, vínculo, engranaje,...), es el que más se asemeja a las diversas definiciones de student engagement. También porque en la mayoría de trabajos encontrados sobre engagement en castellano optan por la traducción de compromiso o implicación (González 2010, Ros, 2009). La traducción es compromiso del alumno en el aula y no compromiso escolar porque partimos de la base de que el alumno adquiere el compromiso en relación a su contexto más próximo (el aula), más que en relación a contextos más amplios como es la escuela.

Tabla 3. Las variaciones en la definición del concepto student engagement. Traducción de la tabla original de Appleton et al. (2008).

Nombre	Cita de la investigación	Constructo
Engagement	A. Audas y Willms, 2001.	Nivel en el que los estudiantes <u>participan en</u> las actividades académicas y no académicas y <u>se identifican con</u> los objetivos y el valor de la escolarización.
	B. Conell y Wellborn, 1991	Cuando las <u>necesidades psicológicas</u> (es decir, la autonomía, pertenencia, competencia) se cumplen dentro de las empresas culturales, tales como familia, la escuela y el trabajo, el engagement se produce y se exhibe en el <u>afecto, la conducta y la cognición</u> (si la desafección no se produce).
	C. Russell, Ainley y Frydenberg, 2005	La <u>energía</u> en acción, la conexión entre la persona y actividad, que consta de tres formas: conductual, emocional, y cognitiva.
	D. Skinner y Belmont, 1993.	<u>Participación sostenida</u> de comportamiento en las actividades de aprendizaje acompañada por un <u>tono emocional positivo</u> (versus desafección).
	E. Skinner, Wellborn, & Connell, 1990	Iniciación de la acción, el esfuerzo y la persistencia con la tarea escolar y los estados emocionales del ambiente durante las actividades de aprendizaje.
Engagement in schoolwork	National Research Council/Institute of Medicine (2004)	Involucra tanto a las conductas como a las emociones y está mediado por la percepción de competencia y control (yo puedo), los valores y objetivos (yo quiero), y la conexión

		social (yo pertenezco).
Academic Engagement	G. Libby, 2004.	Grado en que los estudiantes están <u>motivados</u> para <u>aprender</u> y para <u>hacerlo bien</u> en la escuela.
Student Engagement.	K. Chapman, 2003	Voluntad de participar en las actividades escolares rutinarias con indicadores de engagement cognitivo, conductual y afectivo en el aprendizaje de tareas específicas.
	L. Natriello (1984)	Participación del alumno en las actividades propuestas como parte del programa de la escuela.
	M. Yazzie-Mintz (2007)	Compromiso cognitivo / intelectual / académico (el esfuerzo de los alumnos, la inversión, y las estrategias para el aprendizaje), compromiso social / conductual / participativo (actividades sociales, extracurriculares y no académicas de la escuela;, las interacciones con sus compañeros), y compromiso emocional (de conexión con la escuela, incluyendo su rendimiento, el clima escolar y las relaciones con los demás).
Student Engagement in academic work	N. Marks (2000)	Proceso psicológico que implica la atención, interés, <u>inversión</u> , y esfuerzo que los alumnos gastan en su labor de aprendizaje.
	O. Newmann, Wehlage, Y Lamborn (1992)	La <u>inversión psicológica</u> del alumno y el <u>esfuerzo</u> dirigida hacia el aprendizaje, la comprensión, o el dominio de conocimientos, las habilidades, o la artesanía que el trabajo académico pretende promover.
Student Engagement in/with school.	P. Mosher y MacGowan, (1985)	Actitud tomada hacia el <u>compromiso</u> en los programas de la escuela secundaria (estado de ánimo y su forma de comportamiento/ conducta).
	Q. Klem & Connell (2004)	El engagement en curso (con componentes conductuales, emocionales y cognitivos), la <u>reacción para el desafío</u> (implicación ideal de forma optimista).
	R. Christenson Y Anderson, 2002.	<u>Engagement psicológico</u> (por ejemplo, sentido de pertenencia), de comportamiento (por ejemplo, la participación), cognitivo (por ejemplo, aprendizaje auto-regulado), y el académico (por ejemplo, el tiempo en la tarea).
Participation identification.	S. Finn, 1989, 1993; Finn y Rock, 1997.	La participación (en cuatro grandes niveles) y la identificación con la escuela (con sentido de pertenencia hacia la escuela y valorando los resultados relacionados con la escuela).

Entre las principales acepciones que se han encontrado en las anteriores definiciones de student engagement podemos destacar: conexión, compromiso, participación, identificación, persistencia, inversión, motivación por aprender, energía en acción, conexión persona-actividad,...

Los investigadores que defienden un modelo de dos componentes incluyen a menudo un factor comportamental (por ejemplo, conducta positiva, esfuerzo, participación) y uno emocional o afectivo (por ejemplo, el interés, identificación, pertenencia, actitud positiva hacia el aprendizaje) (Finn, 1989; Marks, 2000; Willms, 2003). Las revisiones más recientes de esta literatura, en cambio, hablan ya de tres componentes, incluyendo un subtipo cognitivo (por ejemplo, la autorregulación, las metas de aprendizaje, la inversión en el aprendizaje) (Fredericks et al, 2004; Jimerson et al, 2003). Estas teorías proponían las necesidades fundamentales de las personas de: autonomía, competencia y relación, a través de la acción dentro del contexto social y de la percepción del cumplimiento de sus necesidades (el compromiso frente a la desafección) (Connell & Wellborn, 1991).

Además de los modelos de dos y tres componentes, algunos investigadores han propuesto una taxonomía de compromiso con cuatro subtipos: académico, conductual, cognitivo y psicológico (Reschly y Christenson, 2006a, 2006b). Esta taxonomía aparece integrando el trabajo de varios investigadores: el trabajo teórico de Finn (1989), el de Connell (Connell & Wellborn, 1991), y el de McPartland (1994) así como la aplicación del modelo de intervención de más de trece años del programa de intervención Check & Connect (<http://ici.umn.edu/checkandconnect/>). Esta clasificación pretende facilitar la comprensión de los niveles de compromiso de los estudiantes así como reconocer el ajuste entre el estudiante, el ambiente de aprendizaje, y los factores que influyen en su forma (Reschly y Christenson, 2006a, 2006b). Esta clasificación surge de los profesionales que trabajan desde la práctica del contexto educativo (y no de los teóricos como sucedía con las otras taxonomías), altamente influenciadas por variables como el tiempo académico dedicado o el tiempo de aprendizaje académico, al identificar los problemas de un estudiante en la escuela y/o diseñar una intervención en colaboración con los profesores. Reschly y Christenson (2006a) definen el compromiso académico como la cantidad de tiempo que un estudiante pasa en realidad haciendo tareas escolares

o proyectos relacionados en la escuela o en casa, el número de créditos que el estudiante ha superado, y la cantidad de tareas terminadas. El compromiso conductual se refleja en la asistencia, la participación activa y voluntaria en las clases (por ejemplo, hacer preguntas, participar en las discusiones), y/o la participación en actividades extracurriculares. Mientras el compromiso académico y de conductual implica indicadores observables, menos diferenciales, el compromiso cognitivo y afectivos (psicológicos) son menos observables, son indicadores internos. El compromiso cognitivo, que se refiere al grado en que los estudiantes perciben la relevancia de la escuela para sus aspiraciones futuras, se expresa en forma de interés en el aprendizaje, el establecimiento de metas y la auto-regulación de la actuación. El compromiso afectivo hace referencia a un sentido de pertenencia y conexión y al apoyo que se siente de los padres, maestros y compañeros. Se justifica la incorporación del compromiso académico porque se encontraron evidencias de que los alumnos que puntuaban alto en el tiempo dedicado al estudio o al aprendizaje obtenían rendimientos altos. En la misma línea encontramos a los investigadores que examinan el compromiso para realizar tareas específicas (Marks, 2000), preocupados sobre el tiempo en la tarea y el hecho de completar el trabajo, y respondiendo a los comentarios de los estudiantes del programa para la mejora del compromiso del alumno en el aula Check & Connect (Sinclair, Christenson, y Thurlow, 2005). Las dimensiones de compromiso utilizadas en el Instituto High School Survey of Student Engagement (HSSSE) en el centro Evaluation & Education Policy, de la Universidad de Indiana también incluyó el compromiso académico, sin embargo estos investigadores conceptualizaron tres dimensiones: cognitivo/intelectual/académico (compromiso de la cabeza), social/conductual/participativo (compromiso en la vida de la escuela, participación con las acciones, con las manos) y emocional (compromiso del corazón) (Yazzie-Mintz, 2007).

Un hecho positivo, aunque no existía acuerdo en el término, era que al contrastar o yuxtaponer las diferentes definiciones se aclaraban conceptos entre los investigadores. Por ejemplo, algunas definiciones contrastaban el resultado positivo del compromiso con el resultado negativo de la desafección, así como el desencanto y la alienación (por ejemplo, Connell y Wellborn, 1991; Skinner y Belmont, 1993), mientras que otros entendían que los resultados negativos eran la ausencia de compromiso en sí. Además,

algunos especificaban el cumplimiento contextual de las necesidades fundamentales como mediadores del compromiso (Connell y Wellborn, 1991; Furlong et al, 2003), mientras que otros se centraron en el compromiso en sí, con menos atención hacia sus precursores.

Se trata de un concepto clave para la mejora de los resultados escolares. Conseguir la implicación y compromiso de nuestros alumnos es uno de los más importantes retos que se plantean nuestros sistemas educativos. Entender qué factores influyen y configuran el compromiso del alumno, aplicar políticas y programas que faciliten dicha implicación y medir el nivel de implicación o compromiso de nuestros alumnos resulta fundamental. Los datos obtenidos en futuras investigaciones posibilitarán nuevas líneas de trabajo en este campo todavía no muy trabajado y permitirán la elaboración de programas de mejora en los centros que irán mucho más allá del ámbito meramente curricular.

El “student engagement” es un término de moda en la investigación educativa norteamericana (desde los años 90) y europea (sobre todo Gran Bretaña). Fundamentalmente en lo que respecta a la investigación desarrollada en Norteamérica, suelen discernirse dos grandes etapas de su desarrollo, una, representada por trabajos iniciales que tendieron a caracterizar el compromiso escolar del alumno en términos unidimensionales; otra en la que se considera como un fenómeno multidimensional. Más recientemente son varios los trabajos que han abordado este tema: el estudio de la OCDE Performance and Engagement across Countries (Kirsch, 2002), el informe PISA 2000 (Willms, 2003), Voices of Students on Engagement (Yazzie- Mintz, 2007), o el reciente Handbook of Research in Student Engagement (Christenson, Reschly y Wylie ,2012) que engloba los últimos estudios sobre engagement en diferentes países del mundo. En los últimos años, son destacables trabajos de investigación desarrollados en Canadá (Janosz et al., 2008; Archambault et al, 2009) o Australia (Fullarton, 2002), países en los que, también, otros investigadores están realizando aportaciones relevantes desde planteamientos críticos y socio-críticos (González, 2010). En todos estos países se intenta luchar contra la desafección y el abandono escolar de los estudiantes, para ello desarrollar el compromiso de participación de los alumnos en el aula sería el mejor antídoto. En cambio en nuestro país, la implicación de los alumnos en el aula apenas ha sido investigada.

3.3.2. Tipología del compromiso del alumno en el aula.

Tal y como se ha expuesto en los puntos anteriores existen múltiples definiciones del concepto compromiso del alumno en el aula así como múltiples clasificaciones de sus dimensiones. Tradicionalmente, la mayoría de las investigaciones se han centrado en indicadores más observables relacionados con el compromiso académico y de comportamiento, de hecho, estos dos subtipos de compromiso fueron las variables primarias dependientes incluidas en los proyectos de Check and Connect (Sinclair et al., 2005). Aunque menos investigaciones se ha centrado en los subtipos cognitivos y psicológicos de la participación (en comparación con los indicadores académicos y de comportamiento), hay evidencia que sugiere su importancia para el rendimiento escolar (Appleton et al., 2008).

Sin embargo, en los estudios más recientes de esta literatura se mantiene la conceptualización tripartita: compromiso conductual, emocional y cognitivo, entendiendo el compromiso como un constructo multifacético (Fredricks, Blumenfeld, y Paris, 2003; Jimerson et al., 2003). Conviene no obstante recordar que en realidad estos componentes están dinámicamente integrados en una sola persona y no son procesos aislados (Appleton et al., 2008).

Compromiso conductual

Se basa en la idea de compromiso como la participación en actividades académicas, sociales o extracurriculares y se considera crucial para el logro de resultados académicos positivos así como la prevención del fracaso escolar (Connell, 1990; Finn, 1989). La mayor parte de la investigación sobre el compromiso del alumno en el aula en sus inicios (años 90), se centró en el estudio exclusivo del compromiso conductual, referidos a las conductas observables directamente relacionadas con el esfuerzo y el logro (asistencia, participación en actividades escolares y extracurriculares, perseverancia, conformidad a reglas, ausencia de conductas disruptivas, etc.).

El compromiso conductual se ha definido de tres maneras. La primera definición se basa en la implicación de una conducta positiva, tal como por ejemplo: seguir las reglas

y la adhesión a las normas de clase, así como la ausencia de conductas disruptivas, tales como faltar a la escuela y meterse en problemas, asistencia regular, atender a las directrices del profesor (Finn y Rock, 1997). La segunda definición se refiere a la implicación en el aprendizaje y las tareas académicas e incluye conductas como el esfuerzo, la persistencia, concentración, tensión, y contribuir a la discusión o debate en clase (Birch y Ladd, 1997). Una tercera definición implica la participación en actividades escolares deportivas, como extracurriculares (Finn, 1989; Finnet al., 1995). En general, al hablar de compromiso conductual en el aula se suele hablar de la noción de participación en actividades académicas y sociales o extracurriculares por parte del alumno (Fredericks et al, 2004).

En un artículo de un seminario sobre abandono escolar, Finn (1989) analizó y contrastó los modelos de frustración-autoestima y el de participación-identificación, que se centran directamente en las variables que pueden ser modificables, sobre todo, el grado de participación en las actividades escolares y la calidad de la enseñanza. La forma del modelo daba a entender el efecto de las malas o deficientes prácticas escolares en los resultados escolares de un alumno sin éxito, dando lugar a una reducción de su autoestima, problemas de conducta, y, en combinación con las influencias negativas de sus compañeros, los resultados más pésimos de la escuela. Mientras que el rendimiento de los estudiantes con éxito es el resultado de la participación en las actividades escolares, la calidad de la enseñanza y habilidades de los estudiantes. El buen rendimiento afecta a la identificación con la escuela, que a su vez, conduce a mayores niveles de participación en las actividades escolares. Ambos modelos son cíclicos y contienen el potencial de los estudiantes para participar dentro de un patrón, ya sea positivo y atractivo (participación) o negativo y de desafección conductual. En conclusión, los estudiantes implicados/participativos perciben más apoyo de sus maestros y compañeros, y esta percepción lleva a un ciclo beneficioso de aumento de compromiso y aumento del apoyo de un adulto (también lo comprobaron Furrer, Skinner, Marchand y Kindermann, 2006). Es decir, que la participación parece retroalimentar la calidad de las relaciones con el maestro y con los iguales, lo cual es un hallazgo ideal en caso de una intervención temprana y efectiva para los estudiantes que presenten síntomas de “desconexión” con la escuela.

También destacar que los componentes de la participación y la identificación apoyan un movimiento más allá del enfoque de las características invariables de los alumnos (por ejemplo, la raza / etnia, el idioma del hogar, el ingreso familiar) a favor de la predicción de resultados basados en factores de riesgo más susceptibles de cambio por parte de los educadores (en su trabajo y forma de actuar). Es decir, factores de riesgo funcionales, en lugar de los riesgos exclusivamente demográficos, se convierten en el foco de la intervención (Christenson et al., 2008).

Compromiso emocional

Denominado también, por algunos autores como “componente psicológico o afectivo” del compromiso del alumno con la escuela y la educación, en esta dimensión destaca la importancia de las conexiones afectivas en el centro escolar y en las aulas. Incluye, un nivel de respuesta emocional o implicación hacia la escuela, abarcando sentimientos de afección, disfrute, gusto, pertenencia, lazo y adhesión (Furlong et al. ,2003). Incluye reacciones positivas y negativas hacia los profesores, compañeros de clase o de la escuela y se presume que crea vínculos con la institución e influencia en la voluntad para hacer el trabajo (Connell, 1990; Finn, 1989).

Son diversos los aspectos a los que los investigadores han prestado atención al explorar este ámbito: Identificación (Fin, 1989), pertenencia, actitud positiva ante la escuela y el aprendizaje, sentido de estar relacionado, de estar conectado con otros, etc. Todos ellos tienen que ver con respuestas emocionales, sentimientos y actitudes de los alumnos ante la escuela y las personas en ella. Se refiere a las reacciones afectivas de los estudiantes en el aula, incluyendo el interés, aburrimiento, alegría, tristeza y ansiedad (Skinner y Belmont, 1993). Algunos investigadores evalúan el compromiso emocional mediante la medición de las reacciones emocionales hacia la escuela y hacia el maestro (Stipek, 2002). Algunos lo conceptualizan como la identificación con la escuela que abarca la pertenencia, o una sensación de ser importante para la escuela, y la valoración o apreciación de éxito en la escuela relacionada con los resultados (Finn, 1989; Voelkl, 1997). En conclusión podríamos clasificar la dimensión del compromiso emocional en dos apartados: por una parte un sentimiento más global de pertenencia a la escuela, identificación, conexión, aceptación de los valores escolares y valoración de los logros

obtenidos. Y por otra parte un sentimiento más personal/ social de ser valorado y valorar a los compañeros, profesores, comunidad educativa en general.

Las emociones que se incluyen en esta construcción, tales como el interés y el valor, también se superponen considerablemente con las construcciones utilizadas en la investigación en motivación. De hecho, los autores de un informe titulado *Engaging Schools* (Consejo Nacional de Investigación y del Instituto de Medicina, 2004) consideraron la motivación y el compromiso como sinónimos y usaban las palabras de manera intercambiable. Sin embargo, las definiciones utilizadas en los estudios del compromiso son mucho menos elaboradas y diferenciadas que las utilizadas en la literatura motivacional. Por ejemplo, los estudios motivacionales de interés distinguen entre el interés personal y el situacional. El interés personal es transitorio, despertado por las características específicas de una actividad, como la novedad. Mientras que el interés situacional es un fenómeno relativamente estable que es más probable que involucre opciones coherentes para seguir una actividad o estudio de un tema y la voluntad para llevar a cabo tareas difíciles (Krapp, Hidi, y Renninger, 1992). La conceptualización del interés personal asume que el interés está dirigido hacia una actividad particular o situación. Contrastando con esto, las definiciones en la literatura sobre el compromiso del alumno en el aula tiende a ser más general y menos diferenciada por el dominio de la actividad. Como consecuencia, la fuente de las reacciones emocionales no queda clara. Por ejemplo, no está claro si las emociones positivas de los estudiantes están dirigidas por los contenidos académicos, sus amigos, o el profesor. Las definiciones de compromiso emocional tampoco hacen distinciones cualitativas entre emociones positivas y alta implicación o inversión.

Compromiso cognitivo

Por último, el compromiso cognitivo se basa en la idea de la inversión psicológica del alumno en su aprendizaje, incorpora estar atento y estar dispuesto a realizar el esfuerzo necesario para la comprensión de ideas complejas y el dominio de las habilidades más difíciles (Newmann, Wehlage, y Lamborn, 1992). Incluye aspectos relacionados como la motivación y las estrategias meta-cognitivas del alumno relacionadas con el aprendizaje autónomo y la responsabilidad para mejorarlo. La investigación sobre el

compromiso cognitivo proviene de dos literaturas diferentes (Frederiks et al, 2004). Por una parte, la inversión psicológica en el aprendizaje (percepciones de competencia, disponibilidad a implicarse en actividades de aprendizaje; persistencia, dedicación de esfuerzo; implicación intelectual activa, etc.) Por otro, el uso de estrategias meta-cognitivas y de auto-regulación por parte de los alumnos (memorización, planificación de tareas, auto-control...) para controlar y orientar sus procesos de aprendizaje. Estas definiciones son muy similares a las construcciones en la literatura de motivación, llegando a solaparse. Por ejemplo, la motivación para aprender, las metas de aprendizaje y la motivación intrínseca. En general, la idea del compromiso cognitivo sería más valiosa para entender el éxito de la escuela si los alumnos integraran de los procesos cognitivos proporcionados por la literatura sobre la autorregulación del aprendizaje con las definiciones de la inversión psicológica encontradas en la literatura motivacional (Fredricks et al 2004).

3.4. Principales instrumentos de medida en el estudio del compromiso del alumno en el aula.

Los investigadores, educadores y políticos se refieren cada vez más al compromiso del estudiante como la clave para resolver los problemas de bajo rendimiento, el aburrimiento y el estudiante alienación, y las tasas de deserción (Fredricks, Blumenfeld, y París 2004). Para aumentar el compromiso de los estudiantes, los educadores y evaluadores necesitan entender cómo éste se ha definido y evaluar las opciones para su medición. Sin embargo, los instrumentos para medir el engagement no son fácilmente accesibles como un conjunto reconocible bajo una denominación común, dado que proceden de diferentes perspectivas disciplinarias y marcos teóricos. Este hecho dificulta el trabajo. Así como se ha hablado de disparidad en las definiciones del concepto compromiso del alumno en el aula, también hay diferencias en la forma en que este se está midiendo.

En una revisión de estudios empíricos sobre el compromiso del alumno en el aula (Jimerson et al., 2003), analizaron 45 estudios en una búsqueda sistemática en bases de datos como Psycinfo y ERIC, incluyendo términos como: compromiso escolar, unión hacia la escuela, apego escolar y términos relacionados. Solo se seleccionaron para el

estudio aquellos que comprendían los cursos de escuela primaria y secundaria, de 6 a 16 años. En su trabajo observaron que había muchas variaciones en los tipos de ítems utilizados para su medida, las fuentes de información que la generan (por ejemplo, estudiantes, maestros, registros escolares), y el formato de las evaluaciones (por ejemplo, encuesta, cuestionario). Como consecuencia, consideraron relevante examinar los ítems específicos usados para medir el compromiso del alumno en el aula y construcciones relacionadas. Los ítems utilizados en investigaciones previas para abordar el compromiso del alumno y términos relacionados, se clasificaron en cinco grupos: a) desempeño académico, b) comportamiento en el aula, c) participación en actividades extracurriculares, d) las relaciones interpersonales y e) las relaciones con la comunidad escolar. Estas cinco áreas reflejaban la diversidad de los ítems utilizados en los 45 estudios revisados.

Se seleccionaron los ítems revisados de uso frecuente que cruzaron categorías, y aparecieron en múltiples contextos. Los ítems de los tres primeros grupos (rendimiento académico, comportamiento en el aula y participación en actividades extraescolares) se centraron principalmente en la observación de conductas y son más fáciles de evaluar a través del informe del maestro y registros escolares. Mientras que los ítems comprendidos en los otros dos grupos (relaciones interpersonales y comunidad escolar) utilizaron más un componente afectivo, completados casi siempre por los jóvenes en forma de entrevistas o encuestas. Además, mientras que algunos ítems parecían valorar "compromiso", otros parecían que midiesen "falta de desconexión". La variación de los ítems de evaluación demostró la diversidad de concepciones de la construcción del compromiso del alumno en el aula. Mientras que muchos se enfocaban en el comportamiento observable y el logro académico, otros adoptaron un enfoque más amplio que incluyó componentes afectivos y cognitivos.

Como conclusión, Jimerson propuso que los futuros estudios deberían estudiar estas tres dimensiones en las diferentes etapas o edades (el estudio del compromiso escolar de los niños en la escuela primaria difiere del trabajo con los adolescentes), y atendiendo a las diferencias en variables socioculturales (los diferentes valores familiares y culturales probablemente también influirán en la participación escolar de los diferentes grupos) para que los psicólogos escolares y otros profesionales fuesen más capaces de promover los esfuerzos para conseguir el compromiso del alumno en el aula.

Muy recientemente, en enero de 2011, Jennifer Friedrichs (una de las investigadoras más relevantes en el actual campo de estudio del compromiso del alumno en el aula, Connecticut College), junto con otros profesionales del campo publicaron una recopilación de instrumentos de medida del compromiso del alumno en el aula de gran riqueza y relevancia para el campo de la psicología y de la educación, que atendía a las propuestas formuladas por Jimerson en 2003 (Fredricks, et al, 2011).

Este informe examina las características de 21 instrumentos que miden el compromiso del alumno en la escuela primaria superior (4º-5º-6º cursos de educación primaria) hasta la escuela secundaria (de 1º a 4º de la ESO). A diferencia del trabajo de Jimerson en 2003, la Dra. Friedrichs trata de seleccionar (entre 156 instrumentos) solamente aquellos instrumentos de medida que considera que se acogen a los patrones más generalizados de lo que se entiende por compromiso del alumno en el aula actualmente (a pesar de la escasez de consenso), dentro del grupo de edad de interés para su trabajo (los cursos superiores de educación primaria y la educación secundaria) descartando así pues: a) los instrumentos que evalúan alumnos fuera del rango de edad establecida, b) instrumentos probados sólo con alumnos de educación especial, c) que fueran desarrollados antes de 1979, y hayan sido poco documentados entre 1979 y 2009, d) que midan constructos relacionados con el compromiso pero no el compromiso en si mismo (por ejemplo, clima escolar, unión por la escuela, la autoeficacia...), e) que el instrumento fuese utilizado como parte de un estudio a gran escala en la que sólo había algunos ítems de compromiso, no se utilizó como escala o el compromiso no era el foco principal del estudio, f) que no tuviese suficiente información sobre el instrumento para completar un resumen del mismo (Tabla 4).

También a diferencia de Jimerson (2003), Jennifer Friedrichs atiende a las diferencias respecto a las variables socioculturales, ya que todas las medidas que detalla, menos una (the Attitudes Towards Mathematics Survey [ATM]) han sido utilizadas con al menos una muestra étnica o económicamente diversa de alumnos.

Este informe resume las características de instrumentos que miden el compromiso de los estudiantes en primaria hasta la secundaria, proporcionando información sobre la gama de instrumentos disponibles, lo que cada instrumento mide, sus propósitos y usos, e información sobre sus propiedades psicométricas. Las 21 medidas del compromiso de

los estudiantes (14 instrumentos de autoinforme, 3 instrumentos contestados por el profesor y 4 instrumentos de observación) se enumeran en la tabla 4.

Cuestionarios de autoinforme del alumno

Las medidas de información del propio alumno, son realmente las críticas en la reforma escolar y los esfuerzos de mejora. Las 14 medidas de autoinforme van desde una escala de 4 ítems (la Academic Engagement Scale of the Consortium on Chicago School Research Biennial Survey, CCSR / AES) a un cuestionario de 121 ítems (el High School Survey of Student Engagement, HSSSE) (Fredricks et al., 2011). La mayoría de medidas de autoinforme del alumno fueron administradas en las mismas clases. Como las escalas de compromiso formaban parte, a veces, de un conjunto de ítems más amplio, se desconoce en muchas de ellas el tiempo para administrar las subescalas. En varios estudios se menciona que sea una persona diferente al propio maestro quien administre el cuestionario, para alentar a los alumnos a ser más honestos en sus informes. Otros mencionan la importancia de leer todos los ítems en voz alta a los alumnos, al menos en los cursos de primaria, para eliminar la posibilidad de que los estudiantes malinterpreten las preguntas. Los autores reconocen la importancia de dar instrucciones claras para que la administración de la encuesta pueda ser estandarizada. Por ejemplo, los autores de el Research Assessment Package for Schools (RAPS) sugieren que en la formación de las personas encargadas de recoger los datos o suministrar los cuestionarios se debería incluir información sobre las instrucciones estandarizadas, el ritmo, mantenimiento de la atención, y la contestación a las preguntas.

En la presente investigación, se ha optado por la selección del instrumento Student Engagement Measure (SEM), de la *Red MacArthur de Caminos Exitosos a través de la Infancia Media* (desarrollado por el Dr. Phyllis Blumenfeld y la Dra. Jennifer Fredricks) porque es el instrumento que más se adapta a las necesidades exigidas por nuestro estudio: que midiera los tres tipos de compromiso del alumno en el aula (conductual, emocional y cognitivo) y que pudiera ser utilizado con alumnos de educación primaria (2º, 4º y 6º); aunque el cuestionario no informa explícitamente que se ha pasado a los

alumnos en 2º curso, en nuestro estudio se pasó el cuestionario de forma oral, e individualizada a cada alumno para explicar bien cada ítem y no dar lugar a confusión, marcando la respuesta el propio observador). En los cursos de 4º y 6º de educación primaria el cuestionario lo rellenaron los propios alumnos pero previamente un investigador externo (sin la presencia del maestro en el aula) leyó y explicó todos los ítems de uno en uno en voz alta.

Información de los maestros sobre los alumnos.

Aquí se presentan tres instrumentos que contesta el profesor sobre el compromiso del alumno en el aula (que van desde 3 hasta 20 ítems). Dos de los instrumentos de medida, el EVSD y el RAPS ofrecen de forma paralela al instrumento del docente, un cuestionario para el alumno. En el instrumento EVSD (utilizado en primaria), los profesores completan 20 ítems sobre el compromiso conductual y emocional para cada alumno en su clase. En la medida RAPS, los maestros completan tres ítems de cada alumno. En la tercera medida, el Índice de Compromiso Lectura (Reading Engagement Index (REI), los maestros puntúan a los alumnos sobre aspectos del compromiso en la lectura. Para obtener resultados significativos, los profesores deberían tener experiencia con los estudiantes antes de completar los ítems. Las puntuaciones de los maestros deberían ser completadas al mismo tiempo y de una forma consistente en todos los maestros que participan en el estudio. Los instrumentos de medida para que los profesores valoren el compromiso de los alumnos en el aula no son abundantes, podemos pensar que es debido a que requiere más esfuerzo y tiempo que cada profesor valore a cada uno de los alumnos de su clase que el propio alumno valore su compromiso. Aun así tener los dos puntos de vista y poder contrastar la información ofrece una gran riqueza al trabajo.

En este estudio también se intentó encontrar dos cuestionarios recíprocos sobre el compromiso del alumno en el aula, uno contestado por el alumno, y la misma versión contestada por el profesor (tal y como se hizo para valorar la relación profesor-alumno en el aula a través del instrumento TSRI) pero no se logró. El instrumento empleado para el alumno (SEM) no tiene su versión recíproca para ser contestada por el profesor, y los instrumentos que son recíprocos (RAPS y REI), no se adaptan a la valoración de compromiso del alumno en el aula que se describe en el presente trabajo (el primero

solo trata el compromiso conductual y emocional y el segundo solo habla de compromiso respecto a la lectura). Así pues, tras consultar con la autora Jennifer Friedrichs, se optó por utilizar el cuestionario TRSSA (Birch y Ladd, 1997), no descrito en este recopilatorio de instrumentos por ser utilizado en cursos más bajos infantil y primeros cursos de primaria), su contenido se detallará más adelante en el apartado de descripción de los instrumentos empleados.

Los requisitos para obtener resultados significativos que marcan los autores de los cuestionarios se cumplieron dado que todos los profesores que participaron en la muestra tenían experiencia previa con los estudiantes antes de completar los ítems, ya que al seleccionar los cursos finales de ciclo habían coincidido con estos mismos alumnos el curso anterior (requisito indispensable para participar en la muestra). Solamente deberíamos tener en cuenta los alumnos nuevos o recién llegados durante ese curso escolar, cuyo periodo de relación con el profesor sería más escaso. También se cumplió el requisito de que las puntuaciones de los maestros deberían ser completadas al mismo tiempo y de una forma consistente en todos los maestros que participan en el estudio, teniendo siempre presente que el trabajo de los maestros era mucho mayor que el de los alumnos. Así pues, se les entregó un cuestionario en Noviembre y otro en Enero, con plazo máximo de entrega en Abril, a todos los maestros por igual.

Medidas observacionales.

Cuatro medidas utilizan métodos observacionales para recoger información sobre el compromiso del alumno en el aula. Dos (el Behavioral Observation of Students in Schools [BOSS] y el MS-CISSAR) observan individualmente a los estudiantes, otros dos (Classrooms AIMS y el Instructional Practices Inventory [IPI]) se refieren a las observaciones en el aula. Para los cuatro, los autores subrayan la importancia de que los observadores estén bien entrenados (es decir, que hayan demostrado que sus resultados de observación son consistentes). En las observaciones del alumno en particular, estas medidas utilizan una forma de muestreo de tiempo momentáneo, en el cual un observador registra si un estudiante expone una categoría predeterminada de comportamiento durante un intervalo definido. Los datos se presentan como el porcentaje de ocurrencias de las conductas observadas con respecto al número total de

observaciones. En las observaciones del aula en general, se centran en el aula y no el estudiante.

Tabla 4. Dimensiones del compromiso evaluadas por instrumentos (traducción de Fredricks et al., 2011).

Instrumentos	Dimensiones del compromiso			Edad	Consistencia interna (Alfa de Cronbach)
	Cond.	Emoc.	Cogn.		
AUTOINFORME DEL ALUMNO					
Multidimensional					
4-h Study for positive youth development: School engagement Scale (4-h). Estudio para el desarrollo positivo de la juventud: Escala de compromiso escolar.	✓	✓	✓	3r ciclo de Ed. Primaria, ESO y Bachillerato.	.63-.90
High School Survey of Student engagement (HSSSE). Encuesta sobre el compromiso del alumno del instituto (HSSSE).	✓	✓	✓	3r ciclo de Ed. Primaria, ESO y Bachillerato	---
Motivation and engagement Scale (MES) Escala de motivación y compromiso (MES)	✓	✓	✓	3r ciclo de Ed. Primaria, ESO y Bachillerato	.70-.87
School engagement measure (SEM) McArthur Medida de compromiso escolar (SEM)	✓	✓	✓	3º, 4º y 5º de primaria	.55-.86
Student School engagement Survey (SSES) Encuesta del compromiso escolar del alumno (SSES)	✓	✓	✓	3r ciclo de Ed. Primaria, ESO y Bachillerato	.49-.92
Bidimensional					
Attitudes Towards mathematics Survey (ATM) Encuesta de actitudes hacia las matemáticas.	✓		✓	3r ciclo de Ed. Primaria, ESO y Bachillerato	.63-.81
Education versus disaffection with learning (EvsD), student report. La educación contra la desafección en el aprendizaje, informe del alumno	✓	✓		3r ciclo de Ed. Primaria, ESO y Bachillerato	.61-.85 student .81-.87 teacher
Research assessment package for Schools (RAPS), student report. Paquete de evaluación de la investigación para las escuelas.	✓	✓		3r ciclo de Ed. Primaria, ESO y Bachillerato	.68-.77 Student .87 teacher
School Success profile (SSP) Perfil de éxito escolar	✓	✓		3r ciclo de Ed. Primaria, ESO y Bachillerato	.66-.82
Student engagement instrument (SEI) Instrumento de compromiso del alumno		✓	✓	3r ciclo de Ed. Primaria, ESO y Bachillerato	.72-.92
Unidimensional					
Consortium on Chicago School research/academic engagement Scale (CCSR/AES) Consortio de la Escuela de investigación/ escala				3r ciclo de Ed. Primaria, ESO y	.65-.68

compromiso académico de Chicago	✓			Bachillerato	
Identification with School Questionnaire (ISQ) Identificaciones con el cuestionario de la escuela.		✓		3r ciclo de Ed. Primaria, ESO y Bachillerato	.54-.84
Motivated Strategies for learning questionnaire (MSLQ). Cuestionario de estrategias motivadores para el aprendizaje			✓	3r ciclo de Ed. Primaria, ESO y Bachillerato	.63-.88
School engagement Scale/Questionnaire (SEQ). Escala de compromiso escolar/ cuestionario.	✓			3r ciclo de Ed. Primaria, ESO y Bachillerato	.74-.86
INFORME DEL PROFESOR					
Engagement versus disaffection with learning (EvsD), teacher report	✓	✓		Primaria (y muestras en secundaria)	.61-.85 student .81-.87 teacher
Research assessment package for Schools (RAPS), teacher report	✓	✓		3r ciclo de Ed. Primaria, ESO y Bachillerato	68-.77 Student .87 teacher
Reading engagement index (REI)	✓	✓	✓	3º, 4º y 5º de primaria	
MEDIDAS OBSERVACIONALES					
Behavioral observation of Students in Schools (BOSS)	✓			3r ciclo de Ed. Primaria, ESO y Bachillerato	--
Classroom AIMS	✓	✓		Primaria (y muestras en secundaria)	.62-.79
Code for instructional Structure and Student academic response (MS-CISSAR)	✓			Primaria (y muestras en secundaria)	--
Instructional practices inventory (IPI)			✓	3r ciclo de Ed. Primaria, ESO y Bachillerato	--

Aunque la Dra. Friedrichs solo describe los principales instrumentos de compromiso del alumno en el aula para los cursos superiores de educación primaria y educación secundaria (contestados por alumnos y/o profesores), no nos podemos olvidar de instrumentos muy importantes para medir este mismo constructo en la educación infantil y primaria así como de instrumentos valorados por otra fuente como es la familia. A continuación describimos un ejemplo de instrumento de medida del compromiso del alumno en el aula para la etapa de educación primaria y otro para valorar el compromiso del alumno en el aula contestado por los padres.

El Paquete de Evaluación de Rochester para las escuelas (*Rochester Assessment Package for Schools*) es la medida más común del compromiso del alumno en el aula de

conducta y emocional (Wellborn y Connell, 1987). Hay versiones para estudiantes, maestros y padres de este cuestionario. Las medidas de intervención conductual contienen ítems sobre el esfuerzo, la atención, el compromiso en clase, y la iniciativa. La escala de engagement emocional incluye ítems acerca de las reacciones emocionales en el aula, como sentirse aburrido, preocupado, triste, enojado, relajado, interesado, y feliz. La versión del maestro y del alumno de las escalas emocionales y de conducta tienen gran fiabilidad ($\alpha = .79$ a 0.86). El RAPS ha sido utilizado principalmente con estudiantes de primaria en distritos escolares rural y suburbano (por ejemplo, Connell & Wellborn, 1991; Skinner y Belmont, 1993). No se seleccionó esta medida porque solamente mide dos dimensiones del compromiso.

Aunque la mayoría de las medidas de compromiso del alumno en el aula son las medidas de niño y el maestro, la Encuesta Nacional de Familias de Estados Unidos (NSAF) es el primer estudio amplio que incluye medidas telefónicas de los padres sobre el compromiso del alumno en el aula. Esta medida se adaptó de la versión de los profesores del cuestionario RAPS (Wellborn y Connell, 1987). La escala de compromiso consta de cuatro preguntas en las que los padres describen como hacen sus hijos determinadas tareas (Ehrle & Moore, 1999) y mostró una gran fiabilidad ($\alpha = 0.76$). Los primeros análisis de esta escala demostraron la validez fuerte (Ehrle & Moore, 1999). Por ejemplo, el porcentaje de estudiantes con bajo compromiso aumento con la pobreza, la monoparentalidad, y la baja educación de los padres. Además, un mayor porcentaje de niños (de 6 a 11) mostraron un compromiso elevado, en comparación con los adolescentes (edades de 12 - 17). Finalmente, los niños blancos y las niñas estaban más comprometidos que los niños en otros subgrupos.

CAPÍTULO IV

LA INTERACCIÓN ENTRE IGUALES EN EDUCACIÓN PRIMARIA: ANÁLISIS SOCIOMÉTRICO.

- 4.1. Importancia de la relación entre iguales en educación primaria.
- 4.2. Breve perspectiva histórica del estudio de la relación entre iguales en el aula
- 4.3. Concepto y tipología de la interacción entre iguales en el aula.
 - 4.3.1. Concepto
 - 4.3.2. Tipología sociométrica
- 4.4. Principales instrumentos de medida de las relaciones entre iguales.

4.1. Importancia de la relación entre iguales en educación primaria.

En el contexto escolar, las relaciones sociales que niños y niñas tienen con profesores y compañeros, así como su grado de integración social en el aula, ejercen una poderosa influencia tanto en su interés y motivación por la escuela como en su ajuste personal y social. En este sentido, se ha constatado que aquellos alumnos que perciben un mayor grado de apoyo de sus profesores e iguales manifiestan también una mayor motivación e interés por las actividades escolares, son más proclives al cumplimiento de las normas que regulan el funcionamiento del aula, se implican más activamente en metas prosociales y su autoestima es más positiva (Wentzel, 1998). Asimismo, se ha señalado la relevancia que las relaciones entre iguales tienen en el aprendizaje del niño de actitudes, valores e informaciones respecto del mundo que le rodea, el logro de una perspectiva cognitiva más amplia, la adquisición y el desarrollo de habilidades sociales y la continuación en el proceso de desarrollo de su identidad (Cava y Musitu, 2001).

Los contactos con los iguales sirven para funciones muy significativas en el desarrollo, claramente diferentes de las que cumplen, por ejemplo, las relaciones de parentesco (Moreno, 1999). Es evidente que los amigos son elementos importantes de compañía, de diversión, de protección, también de información; son fuente importante de intimidad y afecto, de seguridad emocional en situaciones novedosas o en momentos de estrés y transición. Los iguales contribuyen al conocimiento y validación del yo, ya que en las actividades conjuntas se facilita la reflexión sobre uno mismo. Con los otros niños y niñas se comparten experiencias importantes; sirven como confidentes, promueven el desarrollo de importantes competencias sociales (asumir responsabilidades, devolver favores y cortesía,...), especialmente las que tienen que ver con el manejo de los conflictos interpersonales, la asertividad, la prosocialidad y la construcción de principios morales relacionados con la justicia, la benevolencia o la reciprocidad. También proporcionan apoyo emocional, actuando a modo de pasarela en la que progresivamente los niños y los adolescentes se desprenden de la dependencia emocional de sus padres y se afianzan como adultos autónomos (Bisquerra, 2000; Cava y Musitu, 2000; Fuentes, López, Eceiza y Aguirrezabala, 2001; Sastre y Moreno, 2002; Trianes, Blanca, Muñoz, García, Cardelle-Elawar y Infante, 2002; Villanueva, Clemente y García-Bacete, 2002). Así, en cierto sentido, las relaciones con iguales

sirven como “un campo de pruebas” para futuras relaciones interpersonales, incluyendo relaciones con los compañeros de trabajo o con la pareja.

La influencia de los pares se extiende también al desarrollo cognitivo y al ajuste escolar (Gifford-Smith y Brownell, 2003). Las inadecuadas relaciones entre iguales pueden incrementar o perpetuar las dificultades escolares, el fracaso y el abandono escolar, bien disminuyendo la motivación para asistir a la escuela, bien incrementando la exposición a otros iguales desajustados/disruptivos, o bien porque las mismas características que les llevan a experimentar la exclusión o el rechazo de sus iguales, provoquen los mismos efectos en los profesores. En sentido inverso, la amistad, y sobre todo, como señaló Hartup (1983), las características de los amigos influyen en la solución de problemas en un amplio repertorio de tareas, entre las que cabe considerar las implicadas en el logro y el ajuste escolar. De ahí que una de las preocupaciones principales de los padres sea conocer quiénes son los amigos de sus hijos y con quienes se relacionan sus hijos en la escuela. Por último, no hay que olvidar que las características de los centros escolares y las de cada aula y las experiencias educativas que allí acontecen incrementan o disminuyen las oportunidades de que los niños establezcan amistades saludables. Por todo ello, es fácil entender que las experiencias negativas con los iguales pueden tener efectos dramáticos para quienes experimentan el rechazo, la exclusión o la ignorancia de sus compañeros o quienes no tienen amigos.

En resumen, las relaciones entre iguales en general, y el estatus sociométrico en particular, tienen un impacto único en el desarrollo de la identidad y autoestima personal, en las relaciones sociales presentes y futuras, y en la vida académica y competencia escolar de los alumnos (Wentzel, 2003 en García-Bacete, 2008)

4.2. Breve perspectiva histórica del estudio de la relación entre iguales en el aula.

Todo el mundo está de acuerdo en la importancia de las relaciones entre iguales en el desarrollo de las personas. El interés por el significado evolutivo de estas relaciones ya está presente en los años 20 del siglo pasado, aunque el término “relaciones entre iguales” (*peer relations*) no se incorpora hasta 1967 al tesoro de las publicaciones de la APA. En 1902, Cooley anticipó desde la teoría lo que la investigación contemporánea

ha confirmado posteriormente: que las relaciones entre iguales proporcionan un contexto crítico para el desarrollo y el ajuste socioemocional, influyendo en la socialización del niño en lo que se refiere a su conducta, su personalidad y su ajuste (García-Bacete, Sureda y Monjas, 2010).

Destacados investigadores, entre los que se encuentran George H. Mead, Sigmund Freud, Erick Ericksson y Jean Piaget, afirmaron que los grupos sociales tienen un impacto significativo en el desarrollo de los individuos. La extensión de esta premisa a la infancia tuvo lugar en la década de 1930, cuando los científicos sociales empezaron a estudiar la naturaleza de los grupos de niños y la conexión entre las características individuales y la posición en el grupo. Los ejemplos más destacados de este periodo fueron los estudios sociométricos de Kurt Lewin y de Jacob Levy Moreno. Posteriormente se produjo un prolongado parón en este campo que duró más de dos décadas (García-Bacete y González, 2010).

A finales de los años 1960 y principios de los años 1970 se produjeron una serie de descubrimientos que desencadenaron una gran actividad investigadora durante la década siguiente, conocida como segunda generación. Los teóricos llegaron a la conclusión de que los iguales juegan un papel esencial en la socialización y en el desarrollo de la competencia interpersonal y que las habilidades adquiridas de esta forma tienen repercusiones en la adaptación de los individuos a largo plazo. Esta idea continuó fortaleciéndose gracias a los hallazgos de estudios longitudinales, como los realizados por Cowen *et al.* (1973) y Rolf y Sells (1967). Con el objetivo de averiguar el origen de los problemas sociales en la vida adulta. Sus resultados indicaban que las relaciones sociales pobres durante la infancia originaban posteriormente conductas desviadas. Las implicaciones de esta evidencia dieron forma a la agenda de los investigadores de la segunda generación (1970-1989). Los investigadores de este periodo inicialmente buscaban comprender cómo desarrollan los niños las relaciones sociales y trabajaban con la premisa de que las conductas sociales de los niños influían en el tipo de relaciones que establecían. En definitiva, estaban interesados en el estudio de los determinantes de la calidad de las relaciones entre iguales. Para ello fueron desarrollando diferentes temas de investigación (García-Bacete y González, 2010):

1. Correlación entre las relaciones sociales y la competencia social. La conclusión a la que llegaron es que mientras que las conductas disruptivas y antisociales tenían su origen en las relaciones sociales pobres (rechazo), las conductas prosociales lo tenían en las relaciones sociales positivas (aceptación).
2. Origen habilidades sociales. Conclusión: los niños adquirían sus habilidades sociales o su ausencia en los contextos primarios de socialización, tales como la familia (Parke y Ladd, 1992).
 - a. Naturaleza y funciones de las relaciones entre iguales en el desarrollo de los niños (Berndt y Ladd, 1989).
3. Desarrollo de modelos más complejos de los determinantes del mal ajuste de los niños. Mientras los investigadores originalmente atribuían el mal ajuste sólo a los atributos de los niños (p. ej., agresión, aislamiento), en este momento empezaron a considerar que sus experiencias relacionales con los iguales también son causas potenciales.

Durante este último período nuevos temas han despertado el interés de los investigadores, como son el estudio de la contribución única del rechazo y de la agresión al mal ajuste en la adolescencia, de la importancia de los correlatos afectivos y fisiológicos (temperamento, regulación emocional), del papel de la edad y del sexo en las relaciones entre iguales y de las similitudes y diferencias culturales y étnicas en la competencia social.

4.3. Concepto y tipología de la interacción entre iguales en el aula.

4.3.1. Concepto

Los niños pueden establecer relaciones con personas adultas y con otros niños. La expresión “relaciones entre iguales” (del inglés *peers*) se utiliza para referirse a las interacciones niño-niño porque su principal característica es que quienes interactúan tienen edades, intereses, características, roles, etc. iguales o muy parecidos. También se denominan relaciones entre pares, interacciones entre compañeros, relaciones entre colegas o relaciones con coetáneos (García-Bacete y González, 2010).

Las habilidades de relación interpersonal son un repertorio de comportamientos que adquiere una persona para interactuar y relacionarse con sus iguales y con los adultos de forma efectiva y mutuamente satisfactoria. Estas relaciones personales son cruciales para nuestro desarrollo como personas. En un primer lugar los seres humanos percibimos las interacciones sociales que se dan en nuestro entorno, siendo las relaciones con nuestros progenitores y cuidadores nuestros primeros modelos; posteriormente se amplía el contexto y se perciben otros adultos, otros iguales y los medios de comunicación. Pero percibir no significa necesariamente aprender; estos valores que percibimos son experimentados y en base a estas experiencias cada individuo finalmente interiorizará y hará suyas unas estrategias u otras, unos valores u otros” (Lera, 2007). El constructo de aceptación o rechazo entre iguales se refiere a la valencia del sentimiento colectivo del propio grupo de pares de uno mismo y es distinto del constructo de amistad, que se definen en términos de relaciones diádicas (Chen, Hughes, Liew y Kwok, 2011)

Para que la interacción posterior sea adecuada, es necesario que el sujeto haya desarrollado con anterioridad la seguridad que proporciona una correcta relación con la figura de apego. Una inadecuada interrelación con esta figura, que no proporcione al niño suficiente seguridad e independencia; dificultará y reducirá la interacción posterior con sus iguales y con el adulto. La escuela es el segundo agente de socialización donde el niño va a aprender y desarrollar conductas de relación interpersonal. El niño va a aprender las normas y reglas sociales en la interacción con sus Los comportamientos sociales, tanto positivos como negativos, van a ir configurando el patrón de comportamiento que va a tener el niño para relacionarse con su entorno. En la escuela se dan numerosas interacciones personales, pero las relaciones entre profesorado y alumnado son especialmente relevantes. El profesor sin saberlo transmite una serie de valores en sus interacciones cotidianas al alumno, una serie de estrategias para la resolución de conflictos que en muchos casos son posteriormente repetidas (Lera, 2007). La calidad de las relaciones entre el profesor y el alumno no ha sido un tema extensamente estudiado, especialmente en secundaria, pero los pocos estudios realizados ponen de manifiesto que es un aspecto especialmente importante en el ajuste escolar, en la motivación y en el desarrollo personal del alumnado (Birch y Ladd, 1996). Los objetivos de la escuela, por tanto, no deberían enfocarse solamente hacia los

contenidos, sino hacia un desarrollo integral del niño como persona, y para ello es necesario el entrenamiento en habilidades de relación interpersonal puesto que los déficits en estas habilidades que aparecen a edades tempranas se agravan con el tiempo. La escuela constituye, pues, uno de los contextos más relevantes para el desarrollo social de los niños y, por tanto, para potenciar y enseñar las habilidades de relación.

Durante los años escolares, los niños se benefician de interacciones positivas en el grupo de iguales cada vez más numerosas y estructuradas, en las que sus habilidades para hacer amigos van progresando a medida que aprenden a negociar cuestiones que llevan asociadas competición, conformidad y logro. Las interacciones con los iguales se hacen cada vez más duraderas y empiezan a aparecer las primeras amistades estables. Durante la preadolescencia, los jóvenes experimentan una necesidad de tener amigos “especiales” que les proporcionen mayor intimidad y apoyo. Muchos encuentran los amigos especiales en otros iguales del mismo sexo que les sirven de modelos para obtener los refuerzos y responder a las demandas de las relaciones emocionales más íntimas (García-Bacete y González, 2010).

4.3.2 Tipología sociométrica

Las relaciones entre iguales tienen lugar en diferentes niveles: individual, diádico y grupal. El estudio de la tipología sociométrica suele situarse en el primer nivel, las relaciones de amistad constituyen el aspecto más investigado en el segundo nivel, mientras que el estudio de los subgrupos de una red social pertenece al tercer nivel. Resulta claro que existe una relación jerárquica entre los tres niveles, pero a menudo se consideran de forma separada, dado que la información de cada uno de los niveles es relativamente independiente (García-Bacete, Sureda y Monjas, 2010).

La sociometría permite obtener información y realizar una representación de la red informal de la clase (afecto, desafectos, relaciones distantes entre alumnos), así como conocer las expectativas sociales de los alumnos y las impresiones sociales que los alumnos provocan en los otros. Si el profesor conoce las características sociométricas de sus alumnos y la red de relaciones en el grupo, podrá intervenir de modo eficaz a nivel individual y a nivel grupal (García-Bacete y González, 2010).

La literatura actual diferencia entre cinco tipos sociométricos diferentes: preferidos, rechazados, ignorados, controvertidos y promedios (García-Bacete, Sureda y Monjas, 2010).

Se ha demostrado que esta tipología puede tener relación con: a) Características individuales, b) características físicas (atractivo, condiciones atléticas), c) estilos de conducta (tendencia a usar estrategias agresivas versus prosociales en los encuentros con los iguales), d) habilidades sociales (comunicativas, para entrar en un grupo) y e) habilidades socio-cognitivas (solución de problemas sociales, regulación emocional) (García-Bacete y González, 2010).

Rechazados

En los estudios sociométricos de aula, los alumnos rechazados aparecen como el grupo sociométrico con mayor riesgo en su desarrollo y son identificados por presentar niveles más altos de conductas agresivas, formas de agresión más hostiles y no provocadas y mayor tendencia a emplear la agresión para solucionar los conflictos u obtener objetos deseados y respuestas agresivas ante estímulos ambiguamente provocativos.

Aunque no hay un perfil exacto que describa al alumno rechazado, hay algunas conductas que incrementan la probabilidad de ser rechazado. Así, la mayoría de los rechazados muestran alguno o varios de los siguientes patrones de conducta:

- a) bajas tasas de conductas prosociales.
- b) altas tasas de conductas agresivas o disruptivas.
- c) altas tasas de conductas de falta de atención o inmaduras.
- d) altas tasas de conductas de ansiedad y evitación.

Los niños rechazados en general, manifiestan un comportamiento socialmente negativo, que podemos categorizar desde dos grupos (De Souza, 2009). Ver tabla 5.

- Niños rechazados-agresivos: Muestran severos problemas de conducta, alto niveles de conflictividad, hostilidad y comportamiento hiperactivo, distraído e impulsivo. Además tienen deficiencias en diversas habilidades socio-cognitivas.

- Niños rechazados-introvertidos: Son pasivos y socialmente difíciles. Se mantienen solos, mantienen expectativas negativas por cómo los tratarán los iguales, y están muy preocupados sobre ser despreciados y atacados.

Pero el rechazo entre iguales debe ser entendido en su contexto interpersonal y no como consecuencia exclusiva de las conductas del alumno rechazado. La mayoría de las situaciones de rechazo tienen su origen en los procesos que activan los iguales (García-Bacete y González, 2010).

Preferidos

Los niños preferidos son descritos por sus iguales como cooperativos, atentos, considerados y extrovertidos socialmente. Participan en más conductas positivas (juego asociativo, acercamientos amistosos, conversaciones sociales y aceptación de las posiciones de los otros). También han mostrado un patrón de procesamiento de información social que refleja la prioridad de mantener la armonía con los iguales. En particular, los preferidos son más precisos en la interpretación de las señales sociales, perciben intenciones amistosas, generan y evalúan de forma más positiva las estrategias de solución de problemas y priorizan las metas relacionales sobre las instrumentales.

Ignorados

Los niños ignorados, por definición, tienen un bajo impacto social o visibilidad en el aula. No producen ni atracción ni antipatía especial entre sus compañeros; de hecho suelen pasar inadvertidos. Entre los niños aislados, se ha identificado más de un subtipo (García-Bacete y González, 2010).

- a) Los precavidos, reservados o cautos suelen ser ignorados.
- b) Los aislados pasivos o tímidos (ansioso, se aíslan del grupo), pueden ser ignorados o rechazados.
- c) Los aislados activos, son niños que quieren relacionarse pero no son correspondidos por ningún miembro del grupo.
- d) Los alumnos con baja sociabilidad o introvertidos son niños a lo que no les importaría jugar con otros pero normalmente no lo hacen. Normalmente son ignorados

Controvertidos

Son niños muy visibles en sus aulas, con altas nominaciones en simpatías y en antipatías. En este sentido tampoco parece sorprender que su perfil conductual incluya tanto características de los niños preferidos como de los rechazados. Al igual que los preferidos, los niños controvertidos entablan numerosas interacciones positivas, son sociables y a menudo son vistos como líderes, sobre todo en los niños más mayores. Sin embargo, al igual que los rechazados, los controvertidos son agresivos (especialmente los niños) y más arrogantes (especialmente las niñas). Son un grupo muy poco representativo en las clasificaciones sociométricas y su identificación es siempre compleja, aunque algunos estudios (García-Bacete, 2006 en García-Bacete y González, 2010) avalan claramente la conveniencia de mantener la tipología de controvertidos, y muestran que los controvertidos son un grupo homogéneo.

Tabla 5. Resumen de la tipología sociométrica. Basado en el trabajo de Asher y Parker (1987, citado en De Souza (2009).

GRUPOS	ELECCIONES	PREFERENCIA	IMPACTO	RIESGO ASOCIADO	CARACTERÍSTICAS
Preferido	Muchas elecciones positivas y pocas o ninguna negativa	Alta		Sin riesgo	Prestan ayuda, amigables, cooperativos, respetan las normas en sus relaciones y de la clase. Alta conducta pro-social.
Rechazado	Muchas elecciones negativas y pocas o ninguna positiva	Baja		Alto	Conducta agresiva, perturbadora en clase, incumplimiento de normas, con escasa conducta pro-social. Conducta retraída con escasa conducta pro-social.
Ignorado	Pocas o ninguna elección positiva ni negativa.		Bajo	¿Alto? ¿Bajo?	Pasan desapercibidos, inician muy pocos contactos, actividades solitarias en el recreo, aunque sean apropiadas. Tímidos, retraídos, evitan la agresión.
Controvertido	Muchas elecciones positivas y negativas		Alto	¿Ausente?	Por un lado, agresivos y perturbadores y, por otro, cooperativos, sociables y líderes.

Además, en cada aula se da una distribución sociométrica diferente, esto hace pensar que las características y dinámica de cada aula son otro de los factores que influyen en

los porcentajes de cada tipo en cada aula. En la tabla 6 se presentan los porcentajes de cada tipo sociométrico a lo largo de toda la escolaridad, desglosados por sexo y por ciclo educativo (García-Bacete *et al.*, 2008). La mayor parte de los alumnos son identificados como promedios (62,1%). Casi un 10% son preferidos. El 28% restante es identificado negativamente por los compañeros: el 4,2% son controvertidos, el 11,3% son rechazados y el 12,4% son ignorados.

Tabla 6. Porcentaje de cada tipos sociométrico por ciclo educativo y sexo (García-Bacete, Sureda y Monjas, 2008).

		CICLO EDUCATIVO					TOTAL
		2º Infantil	Inicial	Medio	Superior	1º ESO	
CHICOS	Preferido	7,1	9,4	11,6	11,6	7,8	9,7
	Rechazado	14,6	16,8	16,0	16,0	15,6	16,0
	Ignorado	9,2	11,5	10,5	9,9	11,1	10,4
	Controvertido	9,2	4,5	4,4	4,8	5,6	5,6
	Medio	59,8	57,8	57,5	57,8	60,0	58,3
CHICAS	Preferido	6,5	12,0	12,4	12,0	1,5	10,3
	Rechazado	2,5	7,6	4,6	7,7	3,0	5,8
	Ignorado	14,1	15,8	13,7	15,9	10,4	14,8
	Controvertido	0,5	2,1	2,6	3,0	9,0	2,5
	Medio	76,4	62,5	66,7	61,4	76,1	66,6
TOTAL	Preferido	6,8	10,6	12,0	11,7	5,1	9,9
	Rechazado	9,1	12,4	10,8	12,3	10,2	11,3
	Ignorado	11,4	13,6	12,0	12,9	10,8	12,4
	Controvertido	5,3	3,4	3,6	4,0	7,0	4,2
	Medio	67,4	60,0	61,7	59,2	66,9	62,1

4.4. Principales instrumentos de medida del compromiso del alumno en el aula.

Bronfenbrenner (1945), basándose en los trabajos pioneros de Moreno, definió la sociometría como el método para descubrir, describir y evaluar la estructura, el desarrollo y el estatus social en los grupos mediante la medición del grado de aceptaciones y rechazos entre los individuos.

La sociometría puede emplear diferentes instrumentos de medida, aunque su técnica fundamental es el cuestionario sociométrico. El cuestionario sociométrico pone a un individuo en situación de elegir a sus “socios” para cualquier grupo al que pertenezca o pueda pertenecer (García-Bacete y González, 2010). Existen básicamente cuatro

métodos de evaluación sociométrica: la nominación directa de preferencias, la calificación de los pares, la ordenación de los compañeros y la comparación de parejas.

Nominación directa (peer-nomination): Cuestionario sociométrico

Este sistema consiste en que el niño elija a un número de compañeros de clase, limitado o no, en función de un criterio positivo o negativo previamente establecido. Por ejemplo, “¿Quiénes son los compañeros de tu clase que consideras más simpáticos?”.

Calificación de los pares (peer rating)

Se pide a los participantes que estimen, generalmente sobre una escala de tipo *Likert*, el grado en que los otros cumplen un criterio, normalmente relacionado con gustar o jugar. Este procedimiento consiste en que los iguales califiquen a todos sus compañeros en relación a un criterio dado. Por ejemplo, “¿Te gustaría jugar con este niño?” (1 = Nada, 2 = Algo, 3 = Bastante).

Ordenación (rank-order)

En este método se pide a cada participante que ordene a los individuos en términos de sus propias preferencias en relación con un criterio específico como gustar. Este procedimiento consiste en que cada miembro del grupo ordena de mayor a menor a todos los demás compañeros de la clase según uno o varios criterios establecidos. Por ejemplo, “Ordena de mayor a menor a tus compañeros, según tus preferencias para que se sienten contigo”.

Comparación por parejas (paired comparisons)

Dentro de una clase se forman todas las posibles parejas de alumnos y se pide a cada alumno que manifieste su preferencia por uno de los miembros de la pareja en todas las parejas de compañeros posibles. Los estudiantes no contestan los pares en los que ellos participan.

CAPÍTULO V

IMPORTANCIA DEL ANÁLISIS RELACIONAL ENTRE LAS TRES VARIABLES DE ESTUDIO CITADAS: RELACIÓN PROFESOR-ALUMNO, COMPROMISO DEL ALUMNO Y RELACIÓN ENTRE IGUALES EN EL AULA.

5.1 Aportaciones de interés de los estudios empíricos que analizan la relación entre dos de las tres variables citadas.

5.2 Trabajos más recientes y relevantes de Jan N. Hughes en los que se incluyen dos de las tres variables de estudio: relación profesor-alumno, compromiso del alumno en el aula y relación entre iguales.

5.3 Nuevas propuestas de análisis a partir de los estudios presentados.

5.1 Aportaciones de interés de los estudios empíricos que analizan la relación entre dos de las tres variables citadas.

A continuación, se resume la literatura sobre los efectos entre las relaciones profesor-alumno, el compromiso del alumno en el aula y las relaciones entre iguales (analizando las variables combinadas de dos en dos). Seguida de una revisión de la literatura sobre las contribuciones únicas y compartidas de todas estas variables de forma conjunta (punto 5.2.).

5.1.1. Relación profesor-alumno y el compromiso del alumno en el aula.



Figura 4. Relación profesor-alumno y el compromiso del alumno en el aula

Cuando en el aula se establece una relación de apoyo entre profesor y alumno, rodeada de un ambiente positivo, aparecen gran cantidad de beneficios para los niños, entre ellos: el esfuerzo y el compromiso cooperativo del alumno en el aula, (Hughes, Cavell, y Jackson, 1999; Hughes y Kwok, 2006; Hughes, Zhang, y Hill, 2006; Hughes y Kwok, 2007; Hughes y Chen, 2011), la aceptación por los pares (Ladd et al, 1999; Hughes, Cavell, y Wilson, 2001; Hughes y Kwok, 2006; Hughes, Zhang, y Hill, 2006; Hughes y Chen, 2010; Hughes y Chen, 2011) y el rendimiento académico (Skinner y Belmont, 1993; Birch y Ladd, 1997; Hamre y Pianta, 2001; Hughes, Luo, Kwok, y Loyd, 2008; Chen, Hughes, Kwok, y Liew, 2010; Hughes, 2011).

Contrariamente, los alumnos cuyas relaciones con los maestros se caracterizan por los conflictos son más propensos al fracaso escolar, a suspender cursos, a sufrir experiencias de rechazo por parte de sus compañeros y a aumentar la externalización de

sus malas conductas (Birch & Ladd, 1998; Hughes, Cavell, y Jackson, 1999; Ladd, Birch y Buhs, 1999; Pianta, Steinberg, y Rollins, 1995)

Estos beneficios se producen en todos los niveles educativos, desde la infancia, hasta la adolescencia, aún así son especialmente importantes las relaciones tempranas en la infancia, para el ajuste a largo plazo (Ladd et al., 1999). Así pues, una relación segura y de apego en un ambiente cálido y de apoyo con su propio profesor en edades tempranas (teoría del apego, Bowlby, 1980), puede servir como un recurso que permite a los alumnos explorar activamente su entorno y hacer frente con mayor eficacia a las nuevas exigencias académicas y sociales (Pianta y Stuhlman, 2004). Estas afirmaciones están directamente relacionadas con las teorías socio emocionales y de la motivación (capítulo II), en las que se informaba de que los alumnos que perciben que sus maestros les ayudan a cubrir sus necesidades psicológicas básicas de competencia, autonomía y pertenencia (teoría de la autodeterminación, Deci y Ryan, 1985) informan de un sentido positivo de pertenencia a la escuela, sintiéndose más identificados con ella. Informan también de la mejora de su autoconcepto académico (en relación con los estudiantes que informan de relaciones menos positivas) y participan más en su aula (Hughes, Li, Hughes, Kwok y Hsu, 2011). A su vez, estos resultados positivos en los propios puntos de vista y en los patrones de compromiso en el aprendizaje (engagement) promueven el logro académico (Chen, Hughes, Kwok, y Liew, 2010, Hughes et al, 2008).

En un estudio longitudinal mas reciente con alumnos de primer curso, Hughes et al. (2008) encontraron resultados sólidos sobre el efecto mediador de las relaciones profesor-alumno de calidad (informadas solamente por el profesor) sobre los cambios en los logros de los alumnos de primer ciclo de educación primaria. Los autores afirman que el efecto de las conductas de apoyo por parte del profesor predice el compromiso con la escuela y los logros en el aprendizaje de la lectura y de las matemáticas del año actual y del siguiente.

Finalmente, en otro estudio (Hughes, 2011), se analizan los efectos longitudinales de las percepciones de alumnos y maestros sobre la calidad en su relación en el aula sobre el ajuste académico (autoconcepto académico, compromiso conductual del alumno en el aula y el logro) el año siguiente. Como novedad, se introduce el informe del alumno a la hora de valorar la relación profesor-alumno en el aula, con alumnos de segundo y

tercero de primaria. A pesar de que los informes de maestros y alumnos sobre su relación de apoyo y de conflicto mostraron una baja correspondencia (sobre todo en apoyo), los informes de ambos en bloque (profesor y alumno), predijeron buenos resultados sobre el compromiso conductual. El informe del alumno predijo el sentido de pertenencia a la escuela, la percepción de competencia académica y el rendimiento en matemáticas. El informe del docente predijo el compromiso de conducta y la percepción de competencia académica del niño. En resumen, los informes de ambos sobre la relación profesor-alumno en el aula evaluaron constructos muy distintos que predijeron diferentes resultados.

5.1.2 Influencia recíproca entre las relaciones entre iguales y el compromiso del alumno en el aula.



Figura 5. Influencia recíproca entre las relaciones entre iguales y el compromiso del alumno en el aula.

¿Como influye la relación entre iguales en el compromiso del alumno en el aula?

Ladd (1990) encontró que la relación entre iguales en los niños de la guardería predecía cambios en las actitudes hacia la escuela, la evitación hacia la escuela, y el rendimiento escolar de principios del año escolar hasta el final de la año escolar. Así llegó a la conclusión de que las diferentes formas de relación entre alumnos funciona como una fuente de estrés o de apoyo y determina la adaptación temprana a la escuela (Hughes y Kwok, 2006). De las diversas dimensiones de la relación entre iguales, el rechazo de los compañeros ha sido la que ha recibido la mayor atención en la investigación. El rechazo de los compañeros en la escuela primaria predice la evitación de la escuela, problemas de conducta, y el fracaso escolar durante la adolescencia. Los niños rechazados por los

iguales son más propensos a desarrollar puntos de vista negativos de sí mismos y experimentar la soledad y la depresión en la escuela (Hughes y Kwok, 2006).

Más tarde, Ladd, Birch y Bush (1999) y Bush y Ladd, (2001), verificaron la hipótesis de que los niños que son más aceptados y menos rechazados por sus compañeros de clase son propensos a rendir también mejor académicamente, pero la fuerte relación entre la aceptación de los pares y las habilidades académicas es probablemente el resultado de procesos recíprocos, es decir, los alumnos que han obtenido mayores logros pueden ser vistos por los iguales como socialmente más deseados por sus compañeros. Sin embargo, los investigadores que analizan los efectos bidireccionales entre logro y la aceptación de los otros, han encontrado un mayor apoyo para el efecto de la aceptación en el logro que del logro sobre la aceptación de los iguales. Además, los estudios longitudinales que controlan estadísticamente los niveles previos de logro o capacidad cognitiva encontraron que la aceptación entre iguales (o el rechazo bajo entre iguales) predice el rendimiento académico posterior. A partir de la teoría social motivacional, los investigadores encontraron apoyo a la hipótesis de que los estudiantes que son aceptados por sus compañeros y de su agrado experimentan un mayor compromiso con la escuela, que a su vez conduce a un mayor esfuerzo y participación en las actividades de aprendizaje en el aula las actividades y los logros posteriores (Ladd et al., 1999). Ladd encontró que el efecto de la aceptación o rechazo por los pares sobre el rendimiento está parcialmente mediado por el compromiso en la escuela (Ladd et al, 1999). Buhs y Ladd (2001) determinaron que el tratamiento negativo entre iguales repercutía en el compromiso del alumno en el aula y este a su vez en los logros de los alumnos. En un estudio posterior que abarca desde la guardería hasta 5º curso, Buhs et al. (2006) perfeccionaron su modelo anterior, demostrando un efecto específico de rechazo entre iguales sobre la participación de clase y el rendimiento a través de la exclusión entre iguales (Chen , Hughes, Liew y Kwok, 2011).

Ryan (2001) llegó a la conclusión en un estudio con adolescentes que el contexto del grupo de iguales predice cambios en su motivación y su logro durante el curso escolar afectando al desarrollo de sus creencias de logro y a sus conductas. Es decir, afecta al valor intrínseco: les gusta ir a la escuela y disfruta en ella. Explican que los adolescentes

tienden a juntarse con otros alumnos que tienen características académicas similares a las suyas.

Furrer y Skinner (2003), afirmaron en su estudio que las relaciones sociales (con alumnos, padres y maestros) entre los niños de 3° a 6° curso de primaria eran fundamentales para su motivación académica. Los informes de los alumnos sobre su relación predijeron cambios en el compromiso del alumno en el aula, sobre todo el emocional, durante el año escolar. En las niñas los iguales resultaron un predictor más fuerte que en los niños, en los niños presentó mayor influencia la relación con el profesor.

Finalmente, se destaca también la relevancia del trabajo de Zimmer-Gembeck et al, (2006), en el cual los autores examinan guiados por las teorías de la autodeterminación y teorías asociadas, si las competencias de los adolescentes (en concreto el compromiso académico y logro) estaban apoyadas por las relaciones sociales en la escuela y el ajuste escolar. Partiendo precisamente de la teoría de la autodeterminación (Ryan y Deci, 2001) a la hora de medir las relaciones sociales (tanto la relación profesor-alumno como alumno-alumno) y el ajuste escolar incluyeron las percepciones de cada contexto de los adolescentes atendiendo a la promoción de tres grandes factores: la autonomía, la relación con otros y la competencia (autoeficacia, control). Como estaba previsto, el ajuste escolar parcialmente medió la asociación entre la relación profesor-alumno y el compromiso, pero medió totalmente la asociación entre las relaciones entre pares y compromiso, éste medió completamente el camino del ajuste escolar hacia el logro.

¿Cómo influye el compromiso del alumno en el aula en la relación entre iguales?

Como se ha comentado, los investigadores que analizan los efectos bidireccionales entre logro y la aceptación de los otros, han encontrado un mayor apoyo para el efecto de la aceptación en el logro que del logro sobre la aceptación de los iguales. Se ha encontrado escasa bibliografía y la mayoría de los trabajos aprovechan para hacer un análisis recíproco compromiso-relación entre iguales y relación entre iguales –compromiso. Por ejemplo Ladd, Birch y Bush (1999) demostraron que de una manera recíproca, los niños que muestran compromiso (engagement) obtienen respuestas de apoyo de los profesores y los compañeros. La naturaleza recíproca del compromiso del alumno en el aula

(engagement) y el apoyo (entre alumno-alumno y/o entre profesor-alumno) puede explicar por qué el engagement en el aula es un buen predictor de los logros académicos de los niños a largo plazo y la finalización de la escuela (en Hughes y Kwok, 2006).

5.1.3 Los efectos recíprocos entre la relación profesor-alumno sobre la relación entre iguales.



Figura 6. Los efectos recíprocos entre la relación profesor-alumno sobre la relación entre iguales.

Para explicar este punto es necesario hacer referencia de la teoría bioecológica de Bronfenbrenner y Morris, (2006), (capítulo II). El desarrollo del individuo es el resultado de las interacciones que mantiene con el medio, dentro múltiples sistemas, de manera que las relaciones en un dominio influyen en las relaciones en el otro dominio. Así pues, trasladando esta teoría al tema de la importancia de la calidad en las relaciones profesor-alumno, cabría esperar que los niños que disfrutaran de las relaciones de apoyo con los profesores y compañeros adquirieran confianza en sus habilidades y estén más motivados a participar en las actividades de clase. Y consecuentemente, una participación positiva en clase provocará respuestas de apoyo de los maestros y compañeros de clase y contribuirá al dominio de nuevas habilidades (Hughes y Kwok, 2006).

En resumen, el tipo de relación social de un contexto puede afectar a las relaciones del otro contexto. Así, las primeras experiencias en las relaciones sociales de un niño en el aula afectan a su ajuste social y académico a largo plazo. A continuación se detalla la reciprocidad de estas dos variables: relación profesor-alumno y relación entre iguales.

¿Cómo afecta la relación profesor alumno a la relación entre iguales?

Unos de los primeros estudios en analizar la relación entre iguales en el aula demostró que los patrones de refuerzo de los maestros hacia los niños de primaria menos aceptados influyen en la aceptación de estos alumnos por parte de los compañeros de clase (Flandes y Havumaki, 1960; Retish, 1973).

Más tarde, otros estudios observacionales, esta vez a nivel longitudinal, documentaron que el apoyo profesor-alumno predecía a través de los años mejoras en el estatus de los iguales de los niños rechazados (Taylor y Trickett, 1989). Por otra parte, Birch y Ladd (1998) informaron de que el conflicto en la relación profesor-alumno predice la disminución de conductas pro-sociales en los niños desde la guardería hasta el primer grado (Hughes y Chen, 2010).

Hughes et al. (2001) argumentaron que en las aulas de primaria el maestro sirve como un referente social para los niños de tal manera que los compañeros de clase hacen inferencias de las características de los niños y su simpatía basándose, en parte, en sus observaciones sobre las interacciones entre sus maestros y sus compañeros. Afirma que la calidad de la interacción profesor-alumno influye en la información compartida que los compañeros de clase tienen sobre ese alumno, llegando a haber un consenso en todo el grupo sobre las características de un determinado alumno. Por tanto, ya no se habla solo de la influencia en la calidad de la relación profesor alumno en la percepción individual de cada alumno sobre otro, sino en la información compartida que consensua todo el grupo sobre cada alumno en concreto.

Finalmente, en otro trabajo (Hughes y Kwok, 2006), se va todavía más allá, indicando que la calidad en las relaciones profesor- alumno predicen la tipología sociométrica de los niños de una aula, tanto en el año en el que se mide dicho constructo como en el siguiente. Se probó este modelo teórico usando las variables latentes de un modelo de ecuación estructural. La calidad de la relación profesor-alumno fue informada solo por el profesor. Las relaciones entre iguales se recogieron a partir de entrevistas individuales a los alumnos en las que se utilizó una versión del Class Play (evaluación de los comportamientos sociales de los compañeros de clase y una puntuación sobre problemas y agresiones de ellos) y un cuestionario sociométrico en el que puntuaban de

1 a 5 la relación con cada uno de sus compañeros. Por tanto, los autores afirman e insisten en que las relaciones profesor-alumno tempranas basadas en el apoyo favorecen el compromiso en el aprendizaje, promueven relaciones positivas entre iguales, así como trayectorias académicas y sociales en el contexto escolar. Por tanto, el profesor debería promover relaciones positivas entre sus alumnos para mejorar las relaciones sociales entre pares en el aula.

¿Cómo afecta la relación entre iguales en la relación profesor alumno?

La bibliografía que relaciona directamente la influencia de la relación entre iguales con la calidad de la relación profesor-alumno es escasa. En la mayoría de estudios existe una variable mediadora entre ambas. Esto se debe a que la hipótesis inicial de esta afirmación viene de estudios anteriores que afirman que la aceptación entre iguales influye en el compromiso del alumno en el aula (Ladd et al, 1999; Zimmer-Gembeck et al, 2006) y en el logro académico (Hughes et al., 2008), los cuales pueden, a su vez, influir en las interacciones profesor-alumno.

De manera similar, a través de los primeros cursos de primaria, la reputación académica de pares predice el autoconcepto académico, el esfuerzo y el rendimiento. Basándose en estos hallazgos, podríamos esperar un efecto de ambos, aceptación entre iguales y reputación académica sobre la relación profesor alumno (Hughes et al, 2009).

Uno de los más recientes estudios encontrados que analizan directamente el efecto de la las relaciones entre pares en la relación profesor-alumno es el de Mercer y DeRosier en 2008. Los autores demostraron efectos recíprocos entre el rechazo entre iguales y la aceptación del maestro por los niños en clases de 3º y 4º de primaria. Aunque los hallazgos no pueden generalizarse como una medida de provisión de apoyo social del maestro al niño porque la medida de la relación entre el maestro y alumno era solo un ítem que preguntaba a los maestros "¿Cuán fácil le resulta a usted querer a este niño?".

5.1.4. Consideraciones respecto al desarrollo y el género.

a) Estudios sobre análisis diferenciales en la variable relación profesor-alumno.

Referente al estudio de la interacción profesor alumno en el aula, existen trabajos que demuestran la influencia de variables identificadoras como son el sexo o la edad en los resultados obtenidos.

Hughes y Chen (2010), indican que desconocen investigaciones que hayan examinado cambios a lo largo de la escolaridad en el desarrollo (edad) en el efecto de las relaciones profesor-alumno en relación con los pares, al menos dentro de la etapa de educación primaria. Si que afirma la existencia de estudios a nivel de educación secundaria que demuestran que los alumnos aumentan su confianza en el apoyo social que le proporcionan sus compañeros cuando hacen la transición de la educación primaria a la educación secundaria (Cole, Maxwell, y Martin, 1997; Midgley, Feldlaufer, y Eccles, 1989), por lo tanto cabe esperar que la confianza en el apoyo social que le proporciona el profesor disminuya. Este punto por tanto será objeto de análisis en la presente investigación, contrastando las diferencias en la calidad de la relación profesor-alumno a lo largo de los tres ciclos de educación primaria. Lo que si que sabemos es que a lo largo de los cursos, los niños experimentan menos apoyo y más conflicto en sus relaciones con los maestros que las niñas, de acuerdo tanto con los informes de los maestros como con los informes del niño. Estas diferencias de género se han explicado en términos de la una mayor prevalencia de problemas de conducta en los niños que en las niñas (Hughes, Wu y KwoK, 2010).

En relación al estudio de la influencia de la variable identificadora género existen muchos más estudios. Birch y Ladd (1998) investigaron las diferencias de género en la calidad de la relación profesor-alumno, en primer curso de educación primaria, mediante el cuestionario STRS de Robert Pianta. Los resultados indicaron que los maestros tenían relaciones más estrechas con las niñas que con los niños y relaciones más conflictivas con los niños que con las niñas. Además, los profesores tenían más relaciones dependientes con los niños que con las niñas, pero la diferencia no fue significativa (Oren, 2006). En estudios posteriores si se encontraron diferencias significativas entre los sexos en cercanía y en dependencia (evaluadas también con

STRS), pero a nivel de guardería y preescolar. Esto reveló que las niñas tienen más relación de calidez y de dependencia con los profesores que los niños (Oren, 2006).

Otro estudio, Salmon (1998) encontró que los maestros tienen relaciones más conflictivas con los chicos que con las chicas. Sin embargo, no hubo diferencia significativa entre los sexos referente en calidez (Salmon, 1998).

Más tarde, Wilson (2002) confirmó los resultados, los autoinformes de alumno y el informe del profesor respectivamente revelaron que los niños de 7 años de edad, tenían más relaciones conflictivas con sus maestros que las niñas pero no había diferencia de género significativa en la calidez (Oren 2006).

En resumen, los resultados encontrados en las diferentes investigaciones analizadas indican que existen diferencias de género en la calidad de la relación maestro-alumno en el aula, por lo tanto, el género es un aspecto destacado de las relaciones sociales de los niños. Los maestros perciben sus relaciones con los niños como más conflictivas mientras que la mayoría de los estudios encontraron que los profesores perciben sus relaciones con las niñas con más calidez y cercanía. Para la escala de dependencia, la mayoría de estudios no revelaron diferencias significativas (Oren, 2006). Las niñas tienen más probabilidades que los niños de experimentar relaciones con los maestros altas en el apoyo y bajas en conflicto (Hughes et al. 1999; Hughes et al., 2001; Hughes et al., 2005; Hughes, Zhang, y Hill, 2006; Hughes et al. 2008; Hughes, 2011), quizás debido a los niveles más altos de los chicos en problemas de conducta o por el hecho de que la mayoría de los docentes son mujeres (Hughes y Chen, 2010).

Además, las niñas dan más valor a las relaciones sociales que los niños y también informan de mayores niveles de competencia académica percibida, especialmente en lectura (Hughes y Chen, 2010). Por lo tanto, el género es una variable de estudio relevante para analizar también en el presente estudio.

b) *Estudios sobre análisis diferenciales en la variable compromiso del alumno en el aula.*

Ros, Goikoetxea, Gairín y Lekue (2012), hallaron en una muestra de 1229 estudiantes de entre 9 y 17 años que el compromiso de los estudiantes disminuye según avanza el

curso escolar. Estos datos, son congruentes con los de Seidman (1995) cuando estudia la relación entre alienación, sentido de pertenencia a la escuela, percepción de la competencia, nivel de estrés y rendimiento académico: el sentimiento de alienación, de no pertenencia y la falta de cuidado tienden a aumentar con la edad.

En cuanto a las diferencias relativas al género, el compromiso es más elevado en las chicas que en los chicos (Blumenfeld et al. 2005; Fredricks et al. 2005; Goldschmidt, 2008) sólo en el sentimiento de pertenencia a la escuela se observan diferencias estadísticamente significativas. Es curioso que los chicos se integren fácilmente pero también es sencillo que les agredan. Los resultados son similares a los obtenidos por Goodenow (1993) y el resto de investigaciones que han relacionado estas dos variables. Esta idea sigue la línea de investigación sobre conductas positivas y conducta disruptivas de Lipman y Rivers (2008). El trabajo de los docentes y la relación de los estudiantes con ellos están muy relacionados con el compromiso general del alumno y particularmente con el compromiso cognitivo de los estudiantes (Ros, Goikoetxea, Gairín y Lekue (2012).

5.2 Trabajos más recientes y relevantes de Hughes en los que se incluyen las tres variables de estudio: relación profesor-alumno, compromiso del alumno en el aula y relación entre iguales.

La mayoría de los estudios que investigan los efectos conjuntos de las relaciones profesor-alumno y de las relaciones entre iguales sobre el ajuste han producido resultados inconsistentes y su capacidad para probar la direccionalidad de los efectos en el ajuste es muy limitada debido a que no han controlado el nivel previo del ajuste (Hughes y Chen, 2011). Además, la aportación única de cada una de ellas o su capacidad para predecir ajustes varía en función del ajuste concreto que se esté midiendo (Gruman, Harachi, Abbott, Catalano, y Fleming, 2008). Estos autores en un estudio longitudinal con niños de segundo a quinto curso encontraron que las mejoras año a año en ambas dimensiones sociales predecían mejoras en la actitud de los niños a la escuela, pero que el único predictor de las mejoras en la participación de los niños en el aula evaluada por el maestro era la mejoría año a años del apoyo del profesor

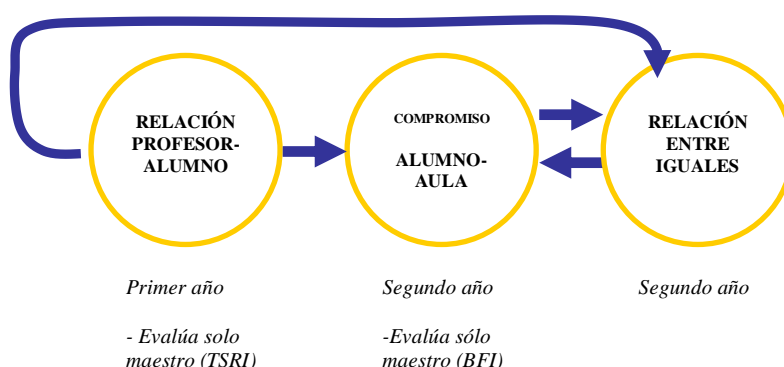
percibido y que el único predictor año a año del rendimiento académico era la mejoría en los niveles de aceptación de los iguales

Seguidamente se detallan algunas de las investigaciones más recientes y significativas de Jan N. Hughes que relacionan las tres variables de estudio mencionadas, que se trabajan en el presente trabajo y son una muestra de los trabajos más recientes en su trayectoria empírica.

El estudio de *Hughes y Kwok (2006)* es el primero en documentar en alumnos de primer curso que la calidad de la relación profesor-alumno predice la aceptación sociométrica entre iguales durante segundo curso (controlando problemas externos de base de los alumnos y la aceptación entre iguales). Además esta relación está completamente mediada por las puntuaciones del compromiso del alumno en el aula de los profesores del segundo año. Así pues, estos resultados son consistentes con las explicaciones motivacionales del impacto a largo plazo de la calidad de la relación profesor-alumno en cursos tempranos (figura 7).

Aunque este modelo teórico planteado por la autora es causal, ella misma indica que piensa que las asociaciones entre estas tres variables: apoyo profesor-alumno, compromiso positivo de los niños en el aula, y aceptación de los compañeros refleja causalidad recíproca (figura 7). Algunas de las limitaciones que las autoras encuentran en el trabajo es: el hecho de no poder generalizar estos resultados a una muestra más representativa de alumnos de primer curso porque los alumnos del estudio procedían de una muestra de alumnos con muy bajo rendimiento seleccionados para la ocasión y el hecho de que el alumno en sí no contesta ningún cuestionario sobre su percepción de relación y/o de compromiso (solo el maestro y los iguales). Otra limitación que nosotros observamos es que Hughes y Kwok normalmente en sus trabajos solo contemplan el compromiso conductual, que según ella tiende a ser el foco de la investigación con los estudiantes de primaria (Alexander, Entwisle, y Dauber, 1993; Birch y Ladd, 1997; Buhs y Ladd, 2001; Miles & Stipek, 2006).

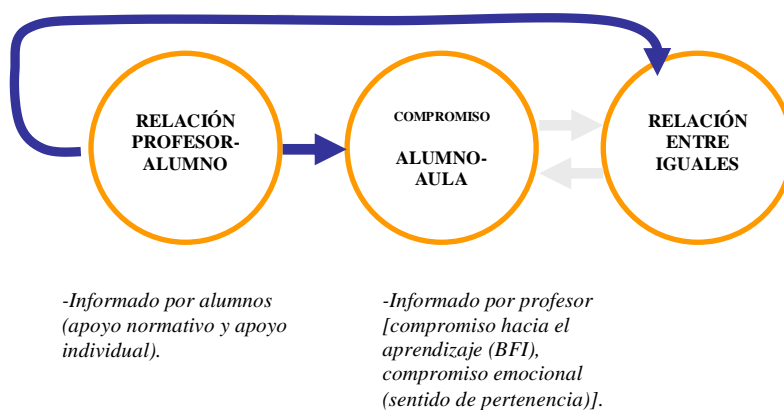
Figura7. Estudio de Hughes y Kwok (2006).



Durante el mismo año, *Jan N. Hughes, Duan Zhang y Crystal R. Hill (2006)* redactan otro artículo en el que ya tienen en cuenta las aportaciones de las tres partes implicadas: profesor, alumno e iguales. El hallazgo de este estudio fue demostrar que el apoyo del profesor está moderada y positivamente asociado con la aceptación entre pares y el compromiso/engagement de clase. Este hallazgo a la vez es consistente con los resultados reportados por otros investigadores que emplean los análisis OLS tradicionales en las clases de primaria (Howes et al, 1994; Hughes et al, 1999; Ladd et al, 1999). Es el primero en utilizar un modelo multi-nivel para examinar las asociaciones entre niveles de apoyo docente (individuales y normativos) y resultados de los estudiantes (figura 8). El nivel de apoyo individual se refiere a los compañeros que perciben que un alumno recibe apoyo del profesor, mientras que el apoyo normativo es la media de alumnos de clase que son nominados como receptores de apoyo. Una ventaja de la evaluación de los compañeros es que las puntuaciones reflejan las perspectivas de varios miembros de un grupo frente a una sola persona sobre la conducta docente, ya que los informes de los maestros pueden ser sospechosos debidos a la deseabilidad social. Este estudio es también el primero en examinar el beneficio adicional de estar en un aula con altos niveles de apoyo normativo del docente en el aula. Independientemente del sexo de los niños, minorías étnicas, y nivel relativo de apoyo individual profesor-alumno, los niños en las aulas con mayor apoyo normativo profesor-alumno disfrutaban de una mayor aceptación de los pares y son más activamente participativos (engaged) en el aula, en relación con los niños en las aulas con menor apoyo normativo docente en la relación profesor-alumno (figura 8).

El hallazgo de una asociación entre el apoyo normativo del maestro en clase y la aceptación de los niños entre pares sugiere que los estudiantes cuyos profesores, les gusta, se llevan bien y disfrutan pasando el tiempo con más estudiantes presentan la aceptación de sus maestros de su modelo de la aceptación de sus maestros sobre sus compañeros de clase. Esta interpretación es coherente con la idea de que los estudiantes usen la información sobre la calidad de las relaciones profesor-alumno en la evaluación de los comportamientos sociales y simpatía de sus compañeros (Chang, 2003; Hughes, Cavell, y Wilson, 2001). Estos resultados tienen implicaciones para la formación del docente y su desarrollo profesional, ya que los maestros reciben muy poca preparación sobre cómo establecer y mantener el apoyo en la relación profesor-alumno en el aula. Algunas de las limitaciones que los autores encuentran en el trabajo es que la muestra continúa sin poder ser generalizable por la misma razón que en el estudio anterior (se seleccionaron alumnos con muy bajo rendimiento académico para la ocasión). También son conscientes que la falta de una medida observacional de apoyo normativo profesor-alumno y de apoyo individual profesor-alumno no permite una determinación de la convergencia de estos constructos. Otra limitación observada desde el presente trabajo continúa siendo que los autores no utilizan una definición clara de compromiso del alumno en el aula (cognitivo, emocional, conductual... no quedan bien definidos) ni una medida concreta del constructo.

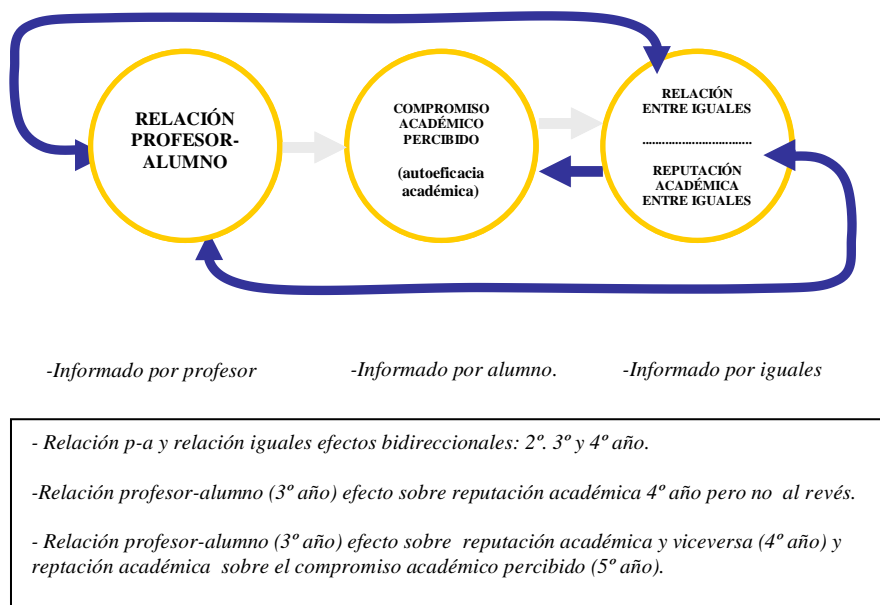
Figura 8. Estudio de Hughes, Duan Zhang y Crystal R. Hill (2006).



Finalmente, *Hughes y Chen (2011)*, analizan los efectos recíprocos entre la calidad de la relación profesor-alumno (evaluada por el profesor) y dos dimensiones de relación entre iguales en el aula (la aceptación entre iguales y la reputación académica entre iguales) y la autoeficacia académica del alumno percibida (evaluada por él mismo). El estudio longitudinal dura 6 años (desde que los alumnos estaban en primero de primaria hasta que llegan a sexto curso). El primer año solamente se recogen las covariables y medidas de referencia de las variables de estudio. Las medidas de relaciones sociales (por una parte relación profesor-alumno y por otra aceptación entre iguales y reputación académica), se evaluaron el 2º, 3º y 4º año y la autoeficacia académica fue evaluada el 5º año (entendida compromiso del alumno en el aula, solo académico). Estudios como los que acabamos de ver anteriormente afirman un efecto de la relación profesor-alumno sobre la relación entre iguales, pero este es el primer estudio que trata de documentar esos efectos recíprocos entre los dos ámbitos de relaciones. Los resultados confirmaron a medias las hipótesis. Como era de esperar, la aceptación entre iguales y la relación profesor-alumno mostraron efectos bidireccionales durante los tres años en los que se midieron. Respecto a la reputación académica, la relación profesor-alumno (en el tercer año) tuvo un efecto en la reputación académica (del cuarto año), pero no ocurrió a la inversa. Esto demuestra que si existe una relación positiva esta mejora con la edad (en los dos últimos años del estudio). La autora afirma que tal vez la calidad de las relaciones afectivas de los estudiantes con los profesores está más influida por las características sociales y de comportamiento del niño, como la amabilidad y la conducta prosocial (compromiso emocional y conductual), que por la reputación académica de los niños. Por lo tanto las observaciones de cada alumno de las interacciones del maestro con sus compañeros pueden influir en la percepción que tiene de las habilidades académicas de sus compañeros. Finalmente, se relacionaron las variables citadas con la autoeficacia del alumno (en el 5º año). Verificando que la reputación académica (el 4º curso) medió el efecto de la relación profesor-alumno (el 3º año) sobre la autoeficacia académica del año 5º. Así, se demostró que la relación profesor-alumno en el año 3 correlacionó con la reputación académica (informada por los iguales) en el año 4 y esta a su vez correlacionó con la autoeficacia académica en el año 5 (informada por el alumno). Llegando a la conclusión de la importancia en la influencia de la relación profesor alumno sobre la reputación académica del alumno entre los iguales (figura 9).

Los iguales pueden utilizar las observaciones de las interacciones entre maestros y estudiantes para hacer inferencias acerca de las habilidades de los otros estudiantes. De ahí la importancia del trabajo con los profesores para mejorar la calidad en las interacciones con sus alumnos en el aula. La principal limitación, observada también por la autora es la ausencia del cuestionario TSRI en la versión del alumno, para valorar la relación profesor alumno en el aula de forma recíproca. Jan Hughes no lo introduce porque suelen mostrar una modesta relación (Hughes et al. 1999, Murray et al., 2008), pero reconoce que puede tener implicaciones para los propios puntos de vista de los alumnos y la participación en el aula. La otra gran limitación, que arrastra en todos sus últimos estudios es la citada anteriormente sobre la muestra, al tratarse de una muestra académicamente en riesgo de fracaso escolar, no podemos generalizar los resultados a mayores muestras. Ya no habla de compromiso atendiendo a más variables (conductual, cognitivo, emocional...), sino que solamente habla de autoeficacia académica.

Figura 9. Estudio de Hughes y Chen (2011).



5.3. Nuevas propuestas de análisis a raíz de los estudios presentados.

1. En primer lugar, el análisis de la interacción de las tres variables (relación interpersonal profesor-alumno, compromiso del alumno en el aula, relación entre

iguales) de forma conjunta a través de ecuaciones estructurales. Hasta el momento existen muchos estudios que investigan la relación profesor-alumno con el compromiso del alumno en el aula (Hughes, Wu y Kwok, 2010; Hughes, 2011, 2012) o la relación profesor alumno con la relación entre iguales (Hughes, Cavell y Willson, 2001; Hughes y Kwok, 2006), pero son muy escasos los que utilizan simultáneamente las tres variables y tratan de llegar a un modelo común que integre las dos percepciones. Salvo algunas excepciones (Ladd, Birch, y Buhs, 1999; Furrer y Skinner, 2003; Mercer y DeRosier, 2008; Hughes y Chen, 2011), los investigadores rara vez han investigado cómo dos tipos de relaciones sociales (profesor-alumno y alumno-alumno) en las aulas pueden afectar uno al otro con el tiempo o sus contribuciones conjuntas a la adaptación escolar de los niños (Hughes y Chen, 2011). Así pues en nuestra hipótesis principal pensamos que las tres variables se retroalimentan. También tiene un interés especial que este estudio se realice en España ya que existe muy poca tradición teórica y práctica al respecto y la mayoría de estudios proceden de Estados Unidos.

2. En segundo lugar, se pretende analizar la relación profesor-alumno, de forma recíproca y no solamente unidireccional como ocurre en la mayoría de estudios.

Normalmente la mayor parte de los estudios publicados y revisados sobre relación profesor-alumno desde infantil, hasta tercer curso de primaria se han basado exclusivamente en el informe del profesor (Birch & Ladd, 1997; Pianta, & Howes, 2002; Hughes & Kwok, 2007). Esto es así porque los relativamente pocos estudios que utilizan tanto el informe TSRI del profesor como el autoinforme del niño hasta 2º curso muestran muy baja correspondencia entre los dos informantes (Henricsson y Rydell, 2004; Hughes, Cavell, y Jackson, 1999; Murray et al, 2008). Investigadores como Jan N. Hughes justifican esta baja correspondencia indicando que los alumnos por debajo de los 8 o 10 años no son capaces de proporcionar información confiable y válida sobre la calidad de la relación profesor-alumno. Después de tercer curso, los informes de los estudiantes son ya más frecuentes (Murray y Greenberg, 2006; Ryan et al, 1994; Wentzel, 1998). Aún así, el hecho de escoger solamente la parte del informe del profesor, una práctica común en la literatura, ofrece una imagen incompleta de la relación profesor-alumno. A pesar de que los autoinformes de los niños sobre su relación de calidad, se solapan relativamente poco con los informes del profesor y los

compañeros/pares, tienen consecuencias para el autoconcepto académico del alumno y el logro (Hughes, 2011). Así, la información individual sobre el apoyo social está muy relacionada con los resultados académicos positivos, incluso si estos no son congruentes con más indicios objetivos de apoyo (Hughes, 2011). El hallazgo de que las percepciones de los niños sobre las relaciones con su profesor predicen los cambios en el compromiso del alumno en el aula, el logro y el autoconcepto académico están directamente relacionados con las teorías socio-cognitivas sobre los efectos de la relación profesor-alumno sobre los alumnos. Cuando los niños perciben el apoyo social en forma de afecto, admiración y satisfacción desarrollan propios puntos de vista académicamente relevantes que promueven su participación motivada orientada hacia el aprendizaje (Hughes, 2011). En el presente estudio, a pesar de la dificultad para convencer a los maestros a la hora de rellenar varios cuestionarios por alumno, se ha conseguido satisfactoriamente este análisis recíproco. Esta visión nos permite ir más allá y analizar más si cabe la complejidad del aula.

Algunos estudios indican que a pesar de las bajas correlaciones en calidez/apoyo entre el autoinforme del alumno y el informe del profesor, en cursos superiores (de 3º en adelante), se han encontrado correlaciones más fuertes a la hora de evaluar la relación profesor-alumno y las medidas de ajuste del niño dentro de los evaluadores (entre alumnos o entre profesores respectivamente) que a través de los evaluadores (entre alumno y profesor juntos) (Decker, doña, y Christenson, 2007;. Murray et al, 2008).. Por ejemplo, entre los estudiantes de 3º a 6º curso, el informe del niño sobre el apoyo de su profesor predijo el ajuste psicosocial del niño (informado por él mismo), pero no predijo las medidas de ajuste informadas por el profesor. Por otro lado el informe del profesor sobre su apoyo a los niños tenía asociaciones más fuertes con las medidas de información del maestro de ajuste que con las que proporcionaban los propios alumnos. Estos hallazgos sugieren que al menos algunas de las asociaciones entre medidas de la relación y las medidas de ajuste del alumno pueden ser debidas a la variación de la fuente.

Los estudiantes parecen organizar sus percepciones sobre la relación de apoyo y conflicto del profesor de manera diferente como lo hacen los profesores, por lo tanto, el bajo acuerdo entre los informantes no significa necesariamente que los informes de los

alumnos tengan poca significatividad clínica o educativa (Hughes, Li, Kwok y Hsu, 2011). A pesar de que los informes de los niños sobre el apoyo recibido por los profesores no se correlacionan con los informes de los profesores sobre el apoyo, el informe de los niños sobre el apoyo está negativamente correlacionado con las puntuaciones de los maestros sobre conflicto (Murray et al., 2008). Existe una amplia investigación que documenta la autocompetencia académica percibida sobre las trayectorias de logro/rendimiento (Bandura et al., 1996). Estos hallazgos sugieren que las percepciones de los niños de apoyo, ya sea congruente con los informes de los demás o no, tienen implicaciones para el ajuste de su desarrollo académico.

Si analizamos estos resultados desde un enfoque ecológico, los informes de los niños sobre la relación ofrecen información que no es redundante con la información proporcionada por de los maestros y de los compañeros. Por lo tanto, para obtener una imagen completa de la relación de apoyo maestro-alumno, es importante incluir ambas, tanto la percepción del profesor como la del alumno. (Hughes, Li, Kwok y Hsu, 2011).

Respecto al conflicto, las puntuaciones de los maestros son más estables (en el tiempo y en función de los distintos evaluadores) que las puntuaciones del maestro en apoyo o cercanía (Hughes et al, 1999;.. Hughes et al, 2008; Gest et al, 2005;.. Pianta et al, 1995;.. Pianta y Stuhlman, 2004), lo que sugiere que las percepciones de los docentes del conflicto de relación pueden ser en gran medida una reacción a los problemas de comportamiento de los niños (Hughes et al, 2008;.. Silver et al, 2005). (Hughes, 2011).

En los informes de los maestros, es frecuente que las correlaciones entre los conflictos profesor-alumno y los problemas de conducta de los estudiantes se situen por encima de .70 (Palermo, Hanish, Martin, Fabes, y Reiser, 2007;.. Silver et al, 2005). (Hughes, Li, Hughes, Kwok y Hsu, 2011).

Por debajo de 4 ° curso de primaria, la información de los niños sobre el apoyo social y la aceptación por parte de sus profesores muestra una correspondencia no significativa o significativa pero muy modesta, con los informes de apoyo o cercanía de los maestros (Hughes et al, 1999;.. Mantzicopoulos Neuharth y Pritchett, 2003; Murray et al, 2008). Sin embargo, niños y maestros muestran un acuerdo moderado en su percepción del conflicto respecto a la relación (Henricsson y Rydell, 2004). El autoinforme del alumno

del conflicto, pero no de apoyo, se asocia con los informes de los maestros sobre conductas externalizantes y logros académicos

Como se informó en Li et al. (2009), el profesor y los estudiantes no están de acuerdo en la percepción de apoyo pero están de acuerdo moderadamente en las percepciones de relación de conflicto. Esto es consistente con la investigación previa, encontrando un acuerdo más fuerte a través de las puntuaciones para el conflicto que por el apoyo (Doumen, Verschueren, Koomen y Buyse, 2008). El mayor consenso para el conflicto puede ser debido al hecho de que los ítems del conflicto se refieren a interacciones más fáciles de observar que en el caso de los ítems de apoyo. (Hughes, 2011).

En un reciente estudio, Wu, Hughes y Kwok (2010) han identificado cuatro tipos de relaciones basadas en la consistencia entre los informes de los niños de apoyo y conflicto en la relación profesor-alumno y los informes de otros (profesores y/o compañeros): Congruente positiva (alumno y maestro/iguales están de acuerdo con la buena relación), congruente negativa (alumno y maestro/iguales coinciden con la mala relación), incongruente negativa del niño (alumno y maestro/iguales en desacuerdo, el alumno cree que tiene una mala relación y los otros buena) e incongruente positiva del niño (alumno y maestro/iguales en desacuerdo, el alumno cree que tiene una buena relación y los otros mala). Esta investigación ha establecido que las percepciones buenas pero discrepantes del apoyo social de los demás (tercer grupo) pueden aumentar el riesgo de una serie de dificultades de ajuste, incluyendo la agresión, rechazo de los compañeros y baja competencia académica baja. Por el contrario, percepciones incongruentes en que el alumno piensa que tiene una mala relación y los otros buena, se han asociado con comportamientos de internalización, pueden indicar un estilo cognitivo negativo más general que es característico de los individuos deprimidos (Wu, Hughes y Kwok, 2010).

3. También, como novedad, se pretende analizar el compromiso del alumno en el aula desde ambas perspectivas: profesor y alumno.

La mayoría de los cuestionarios y de investigaciones revisadas sobre el compromiso del alumno en el aula se centran en el informe del alumno (Friedricks et al., 2011). Lógicamente es el alumno el principal implicado en el análisis, pero muchas veces,

como hemos comentado en el punto anterior, es importante tener una perspectiva externa para contrastar la información o detectar incoherencias. Es tal la escasez de cuestionarios que valoren específicamente el compromiso del alumno en el aula (sobre todo los tres tipos de compromiso) por parte del profesor que no se ha podido encontrar un cuestionario paralelo o similar que valore exactamente los mismos factores por parte del alumno y por parte del profesor. Esto podría ser precisamente una aportación a la literatura para futuros trabajos, el desarrollo de un cuestionario del compromiso del alumno en el aula , con formas paralelas del alumno, el profesor y los compañeros.

4. Otra aportación que se pretende hacer es trabajar con el concepto multidimensional compromiso del alumno en el aula (engagement) desde las tres vertientes: cognitiva, conductual y emocional.

Por una parte, la investigadora Jan N. Hughes (Hughes, Luo, Kwok y Loyd, 2008), tras su revisión de la literatura sobre el compromiso del alumno en la escuela y en el aula, en Fredricks et al. (. 2004, p 60) identifica tres grandes tipos de compromiso del alumno: compromiso conductual (participación en actividades sociales y académicas o extracurriculares), el compromiso emocional (reacciones positivas y negativas para las personas y las actividades en la escuela), y el compromiso cognitivo (similar a las ideas de inversión en el aprendizaje y la motivación intrínseca). Pero, atendiendo a la bibliografía de Fredricks et al. (2004), considera que el compromiso emocional y cognitivo se ha trabajado en investigaciones con estudiantes de secundaria y bachillerato (Connell y Wellborn, 1991; Finn, 1989; Skinner & Belmont, 1993), por tanto decide solamente centrarse en el compromiso de comportamiento/ conducta, que según ella tiende a ser el foco de la investigación con los estudiantes de primaria (Alexander, Entwisle, y Dauber, 1993; Birch y Ladd, 1997; Buhs y Ladd, 2001; Miles & Stipek, 2006).

Nosotros hemos decidido trabajar con los tres tipos de compromiso que Fredricks (2004) señala: conductual, emocional y cognitivo. Son dos las causas por las cuales seleccionamos los tres tipos de compromiso en el aula: una, los alumnos de nuestra muestra tienen edades comprendidas entre los 8 y los 12 años (de 2º a 6º curso de educación primaria). Segundo, el cuestionario de compromiso de alumno en el aula utilizado para el estudio, el Student Engagement Measure (SEM), elaborado por la

misma autora (Blumenfeld y Fredricks, 2005 en Fredricks et al., 2011) se utiliza para alumnos de educación primaria y ha sido utilizado en anteriores investigaciones (Blumenfeld et al. 2005; Fredricks et al. 2005; Goldschmidt, 2008) con una fiabilidad aceptable $\alpha = .55$ a $.86$. En concreto $\alpha = .72$ -. 77 en compromiso conductual, $\alpha = .83$ -. 86 en compromiso conductual y $\alpha = .55$ -. 82 en compromiso conductual).

Como se explicó en el capítulo III del presente trabajo, a menudo, los investigadores incorporan una amplia variedad de constructos en su medición del compromiso del alumno en el aula, una inclusión que hace que sea difícil comparar los resultados y consecuencias de los diferentes tipos de compromiso trabajado. En este trabajo se ha tratado pues de definir desde un primer momento que se trabajará con los tres tipos de compromiso indicados.

5. Trataremos de estudiar si existen cambios en los informes de los profesores respecto a las relaciones con sus alumnos y respecto al compromiso de sus alumnos a lo largo de la escolaridad (análisis diferencial por cursos). Así pues, se ha demostrado que el maestro puede servir como una figura de referencia/fijación de niños pequeños, de tal manera que una relación segura y cercana con el profesor permite a los niños lidiar mejor con los retos sociales y académicos en preescolar y los primeros grados de primaria (Howes et al 1994;. Pianta y Steinberg, 1992), pero no en edades superiores.

6. Otra novedad que añadimos al estudio es el trabajo con una muestra ordinaria de alumnos. A diferencia de Hughes, no escogemos alumnos en riesgo de exclusión social ni marginales para la investigación (ambiente familiar malo, pobre autorregulación, miedosos o temperamentamente temerosos). La autora justifica las características de su muestra porque parte de la idea de que el apoyo del maestro en el aula puede predecir más las diferencias en las competencias de estos niños. Pero a la vez reconoce que trabajar con este tipo de muestra tiene limitaciones, indica que puede ser difícil para los profesores proporcionar apoyo a los niños que requieren altos niveles de corrección por parte del maestro.

Desde nuestro punto de vista pensamos que esta característica, que en principio parece ayudar a la hora de hacer los análisis supone a la larga más un impedimento que una ayuda. Esto ocurre porque al trabajar con alumnos de estas características las diferencias

entre la opinión del profesor y el alumno todavía se distancian más. Mientras que el profesor habla de una relación de conflicto con el alumno (mal comportamiento...) el alumno puede percibir al maestro como un gran apoyo. Como las percepciones de la relación reflejan las representaciones mentales de cada individuo sobre las relaciones, tampoco se espera que maestros y alumnos perciban de igual forma su relación. En el presente estudio, al tratarse de una muestra ordinaria, estos hallazgos podrían generalizarse a muestras mayores (Hughes, 2011), por eso resultará interesante ver y contrastar los resultados obtenidos.

7. Finalmente, pensamos que puede ser una grata aportación al averiguar si existe relación directa entre el compromiso del alumno en el aula y la relación entre iguales (aceptación y rechazo), dada la escasa literatura empírica existente al respecto.

II: PARTE EXPERIMENTAL

CAPÍTULO VI: Diseño de investigación.

CAPÍTULO VII: Resultados generales.

CAPÍTULO VIII: Discusión y conclusiones.

CAPÍTULO VI:

DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

6.1. Objetivos e hipótesis.

6.2. Descripción de la muestra.

6.3. Instrumentos.

6.4. Procedimiento.

6.5 Análisis estadísticos.

6.1. Objetivos e hipótesis del trabajo.

Este trabajo forma parte de una ampliación de muestra y uso de nuevos instrumentos para dar continuidad a la investigación “Rechazo entre Iguales y Dinámica Social en el Aula: Una Aproximación Multidisciplinar y Multimetodológica” dirigida por el profesor Francisco Juan García Bacete.

La principal finalidad de este trabajo es incrementar nuestra comprensión sobre la asociación entre los dos dominios de relaciones en el aula, la relación docente-estudiante y las relaciones entre pares a través de la educación primaria, así como estudiar el papel mediador que puede jugar el nivel de compromiso del alumno en el aula entre las relaciones profesor-alumno en el nivel de aceptación de los iguales. En el estudio se tendrá en cuenta tanto el punto de vista de los propios alumnos como el de sus maestros. Se espera que este estudio contribuya a proporcionarnos información para ayudar al profesor en promover la participación y el compromiso del alumno en el aula como estrategia indirecta que promueva la aceptación entre iguales y desanime los comportamientos de rechazo.

A partir de este planteamiento general surgen varios objetivos con sus correspondientes hipótesis, que se detallan a continuación:

Objetivo 1: Seleccionar y adaptar al castellano instrumentos que permitan evaluar la relación profesor-alumno y el compromiso del alumno en el aula, de forma recíproca (versión del profesor y versión del alumno).

Hipótesis 1: Se espera encontrar un instrumento de medida que permita valorar los mismos factores sobre la relación profesor-alumno en ambos implicados, una versión contestada por el alumno y una versión contestada por el profesor, válida para niños de educación primaria.

Hipótesis 2: Se espera encontrar un instrumento de medida que permita valorar el compromiso del alumno en el aula (conductual, emocional y cognitivo) en ambas versiones, una contestada por el alumno y otra por el profesor, válida para niños de educación primaria.

Objetivo 2: Estudiar la estructura factorial y la fiabilidad de los instrumentos adaptados para esta investigación.

Hipótesis 3: Se espera que los datos obtenidos en el estudio permitan confirmar la estructura trifactorial del Teacher Student Relationship Inventory (TRSI, Hughes et al 1999), versión alumno, que su autora ha validado en numerosos trabajos: calidez, cercanía y conflicto.

Hipótesis 4: Se espera poder replicar con nuestros datos la estructura trifactorial del Teacher Student Relationship Inventory (TRSI, Hughes et al 1999), versión profesor, que su autora ha validado en numerosos trabajos: calidez, cercanía y conflicto.

Hipótesis 5: Se espera reproducir la estructura factorial con tres factores del cuestionario School Engagement Measuremen-MacArthur Network, SEM (Blumenfeld y Fredricks, 2005), contestado por el alumno: compromiso conductual, compromiso emocional y compromiso cognitivo (Fredricks et al., 2005, Goldschmidt 2008).

Hipótesis 6: Se espera poder replicar la estructura bifactorial de la Escala Teacher Rating Scale of School Adjustmen, TRSSA (Birch y Ladd, 1997), contestado por el profesor: participación cooperativa y participación independiente (Ladd et al. 2008, Ladd et al. 2001, Ladd et al. 1996; Ladd y Daniella, 2009).

Objetivo 3: Analizar la distribución de las variables de relación profesor-alumno (calidez, cercanía y conflicto) y de compromiso del alumno en el aula (conductual, emocional y cognitivo) en la muestra seleccionada, hallando las posibles diferencias en función de las variables sociodemográficas: género, curso/nivel y tipo sociométrico (análisis diferencial).

Hipótesis 7: Se espera que los niños informen de más conflicto con el profesor que las niñas en los tres cursos evaluados. Por el contrario, se espera que las niñas informen de más calidez y cercanía con su profesor que los niños y de mayores niveles de participación en el aula.

Hipótesis 8: Se espera que el profesorado informe de mayores niveles de conflictos con los niños que con las niñas en los tres cursos evaluados. Por el contrario, se espera que el profesorado informe de niveles más altos de calidez y cercanía con sus alumnas que con los chicos. Los profesores también informaran de mayores niveles de compromiso de las niñas en el aula.

Hipótesis 9: Se espera que los alumnos más mayores perciban relaciones con su profesores menos cálidas y cercanas y más conflictivas. De la misma forma se espera que los profesores de los cursos superiores expresen un menor grado de calidez y cercanía en sus relaciones con sus alumnos y un incremento en las tasas de conflicto.

Hipótesis 10: Se espera que los alumnos expresen niveles más bajos de compromiso conductual, emocional y cognitivo durante los cursos superiores de primaria. Se espera que los profesores detecten menor grado de participación cooperativa y mayor grado de participación independiente en los cursos altos de la educación primaria.

Hipótesis 11: Los alumnos rechazados por sus compañeros informarán de más conflicto con sus profesores y menos calidez, cercanía y participación que los alumnos medios y preferidos.

Hipótesis 12: El profesorado informará que sus relaciones con los alumnos rechazados son más conflictivas y menos cálidas y cercanas que sus relaciones con los alumnos promedio y preferidos. El profesorado también percibirá que los alumnos rechazados están menos implicados en el aula.

Objetivo 4: Tratar de integrar los puntos de vista del alumno y del profesor cuando evalúan las relaciones profesor-alumno y el compromiso del alumno en el aula.

Hipótesis 13: Se espera encontrar una variable latente “Relación profesor-alumno” que explique conjuntamente la relación profesor-alumno percibida por profesores y alumnos. Ello permitirá obtener una puntuación compuesta de la relación profesor-alumno que integrará la mirada del profesor y la del alumno.

Hipótesis 14: Se espera encontrar una variable latente “Compromiso del alumno en el aula” que explique conjuntamente la relación profesor-alumno percibida por profesores y alumnos. Ello permitirá obtener una puntuación compuesta del compromiso del alumno en el aula que integrará la mirada del profesor y la del alumno.

Objetivo 5: Encontrar un modelo que permita entender el papel mediador del compromiso del alumno en el aula entre las relaciones profesor-alumno y la aceptación de los iguales. Para ello se elaborará un modelo de ecuaciones estructurales que permita verificar este objetivo.

Hipótesis 15: Esperamos que la “relación profesor-alumno” tenga un efecto en el compromiso del alumno. En concreto esperamos que la relación profesor alumno informada por el profesor tenga un efecto en el compromiso del alumno informado por el profesor. Idem cuando el informante es el alumno.

Hipótesis 16: Esperamos que el “compromiso del alumno” tenga un efecto en la aceptación de los iguales. En concreto esperamos que tanto el compromiso del alumno informado por el profesor como el compromiso del alumno informado por el alumno tengan un efecto en la aceptación de los iguales.

6.2. Descripción de la muestra.

La muestra final está formada por 515 alumnos (261 chicos y 254 chicas) de 26 aulas pertenecientes a 6 colegios públicos de infantil y primaria de la Provincia de Castellón de la Plana.

Los alumnos están escolarizados en segundo curso de educación primaria (166 alumnos repartidos en 8 aulas), cuarto curso (180 alumnos, repartidos en 9 aulas) y sexto curso (169 alumnos repartidos en 9 aulas). El motivo de elección de estos cursos es que cada uno de ellos es el último curso de los tres ciclos de que se compone la educación primaria. Por regla general, los alumnos permanecen en la misma aula durante el ciclo y el profesor-tutor inicia y finaliza el ciclo con ellos. De esta forma, profesores y alumnos

llegan a conocerse bien ya establecer relaciones entre ellos mas estables o previsibles, que es lo pretendemos estudiar en este trabajo. En la tabla 7 se presenta la distribución de los participantes por centro, nivel educativo y género.

La mayoría de centros comparten un similar contexto social (ambiente urbano, excepto uno), parecida tipología de alumnado (de nivel sociocultural medio, medio-bajo) y tienen similares porcentajes de presencia de alumnado de grupos identitarios (género, cultura, raza, etc.). La diferencia básica y fundamental entre ellos deriva del nivel de desarrollo organizativo: 79 alumnos estudian en centros de tamaño pequeño (una sola línea educativa) y 436 en centros de mayor tamaño (más de una línea educativa).

En el estudio participan un total de 26 docentes respondiendo a determinados datos sobre los alumnos, 21 maestras y 5 maestros. En el primer ciclo de primaria participan 8 docentes, en el segundo y tercer ciclo 9 en cada uno (ver tabla 8).

Finalmente, en la tabla 7 se presentan los porcentajes de cada uno de los tipos sociométricos. Para la identificación de la tipología sociométrica se ha seguido el procedimiento establecido por García-Bacete (2006, 2007). El análisis de los datos se ha recurrido al Sociomet (González y García-Bacete, 2010). El 17.5 % de los alumnos presenta tipología sociométrica de Preferido, el 15.9 % muestra una tipología de Rechazado y el 61.4 % muestra una tipología sociométrica de Promedio. Entre los alumnos rechazados, dos terceras parte son chicos. Los tipos sociométricos Ignorado y Controvertido presentan un número muy reducido de sujetos, 3.4% y 1.9%, respetivamente.

Tabla 7. Distribución de los participantes por género, curso y tipo sociométrico.

		Preferido	Medio	Rechazado	Controvertido	Ignorado
2°	Niño	12.5 %	61.3%	15.0%	3.8%	7.5%
	Niña	19.5%	66.7%	8%	0%	5.7%
	Total	16.2%	64.1%	11.4%	1.8	6.6%
4°	Niño	14.1%	54.1%	28.2%	2.4%	1.2%
	Niña	21.3%	62.8%	13.8%	-	2.1%
	Total	17.9%	58.7%	20.7%	1.1%	1.7%
6°	Niño	18.8%	52.1%	18.8%	2.1%	2.1%
	Niña	9.6%	74.1%	11.0%	-	5.5%
	Total	18.3%	61.5%	15.4%	1.2%	3.6%
TOTAL		17.5%	61.4%	15.9%	1.4%	3.9%

Tabla 8. Distribución de alumnos por centro, nivel educativo y género.

	Segundo curso						Cuarto curso						Sexto curso					
	Alumnos aula			Alumnos participantes			Alumnos aula			Alumnos participantes			Alumnos aula			Alumnos participantes		
	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total
CEIP nº 1	6	7	13	6	7	13	6	11	17	6	10	16	8	6	14	8	5	13
CEIP nº 2	25	30	55	22	29	51	24	23	47	21	22	43	37	29	66	29	26	54
CEIP nº 3	14+11	14+16	28+27	12+10	13+16	25+26	13+11	11+12	24+23	11+10	11+11	21+22	11+13+13	11+9+9	22+22+22	8+11+9	9+9+8	17+20+17
	15	8	23	15	8	23	23	26	49	16	22	38	28	20	48	25	19	44
CEIP nº 4	23	26	49	20	23	43	13+9	11+15	24+24	7+9	7+15	(14+24)	14+14	11+9	25+23	11+14	10+9	(21+23)
	11+12	13+13	24+25	8+12	10+13	(18+25)	25	21	46	25	21	46	13	11	24	13	11	24
CEIP nº 5	12	14	26	10	14	24	13+ 12	10+11	23+23	13+ 12	10+11	(23+23)	14	10	24	15	7	22
CEP nº 6	8	14	22	7	5	12	6	17	23	3	10	13	12	11	23	7	5	12
Total por curso	89	99	188	80	86	166	98	108	206	85	95	180	114	85	199	97	73	169
Total alumnos (participantes y no)				593 alumnos(301 chicos y 292 chicas)														
Total alumnos (solo participantes)				515 alumnos (261 chicos y 254 chicas)														

Tabla 9. Distribución de maestros por centro, nivel educativo y género.

	Maestros 2º curso			Maestros 4º curso			Maestros 6º curso					
	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total			
CEIP nº 1	-	1	1	-	1	1	1	-	1			
CEIP nº 2	-	2	2	-	2	2	1	2	3			
CEIP nº 3	-	1	1	-	2	2	-	2	2			
CEIP nº 4	-	2	2	1	1	2	1	-	1			
CEIP nº 5	-	1	1	-	1	1	1	-	1			
CEP nº 6	-	1	1	-	1	1	-	1	1			
Total/curso	-	8	8	1	8	9	4	5	9			
Total maestros participantes				26 maestros (5 hombres y 21 mujeres)								

Nota: H=hombre; M=mujer.

6.3. Instrumentos.

Cuestionario de Nominaciones Sociométricas entre iguales. Para obtener los datos sociométricos se ha utilizado un cuestionario de nominaciones sociométricas entre iguales con un criterio de preferencia indirecta (gustar estar), de nominaciones dentro del grupo clase y bidimensional (positiva y negativa). Cada niño tenía que indicar aquellos compañeros y compañeras de clase con quiénes le gusta estar más y con quiénes le gusta estar menos, hasta un máximo de diez nominaciones por cada opción (García-Bacete et al., 2010a). El procedimiento para la identificación de los tipos sociométricos es el propuesto en el programa Sociomet (González y García-Bacete, 2010a). Las variables utilizadas han sido la tipología sociométrica de los alumnos (preferido, medio, rechazado), el índice de nominaciones negativas recibidas de (NNR/N-1), el índice de nominaciones positivas recibidas (NPR/N-1) y el índice de preferencia social ($PS = (NPR - NNR) / (N - 1)$).

Relación profesor-alumno versión alumno medido mediante el Student-Teacher Relationship Inventory, TSRI, (Hughes et al., 1999). Mide la percepción del alumno sobre su relación diádica con su profesor/a, en base a dos grandes dimensiones apoyo (calidez y cercanía) y conflicto. La autora, Jan N Hughes, de la Texas A&M University, se basó para hacer esta escala en la Network Relationship Inventory de Furman y Buhrmester, NRI (1985). Esta escala a su vez ya se basaba, como se ha comentado en el capítulo II en la teoría de la provisión de apoyo social de Robert Weiss (1974). En dicha teoría Robert Weiss indica que existen 6 tipos de apoyo social: intimidad, afecto, admiración, satisfacción, alianza fiable y conflicto. Finalmente, el cuestionario TSRI, se tradujo y se adaptó al castellano por el grupo GREI (GREI 2010c). El TSRI va dirigido a alumnos de educación primaria, está formado por 22 ítems, y los alumnos responden en base a una escala tipo Likert de 5 puntos (nada, algo, bastante, mucho, muchísimo). En el análisis factorial exploratorio la autora sugiere tres dimensiones: Calidez, refleja las conductas afectivas o muestras de afecto que siente el niño que recibe por parte de su profesor. Está formada por 10 ítems; ejemplo de ítem es "*¿Os lleváis bien el maestro y tú?*". Intimidad o cercanía se

refiere a la proximidad o conductas amistosas entre el profesor y el alumno. Está formada por 6 ítems. Un ejemplo de ítems es "*¿Hablas con tu maestro de cosas que no quieres que otros sepan?*". Conflicto indica el enfado o el castigo que se percibe en la propia relación. Está formado por 6 ítems. Un ejemplo de ítem es "*¿Te castiga el maestro?*". Los coeficientes de fiabilidad alfa de Cronbach de los tres factores están por encima de .80 (Hughes et al. 1999). Este cuestionario se pasó de forma oral e individualizada durante los meses de noviembre y diciembre a cada uno de los alumnos de 2º de educación primaria, anotando el evaluador externo las respuestas indicadas por el propio alumno (en la mayoría de los centros fuera del aula-clase y en cualquier caso siempre apartados de la escucha del propio maestro así como de los compañeros). En los cursos de 4º y 6º el pase fue colectivo siguiendo todas las pautas requeridas para asegurar la máxima fiabilidad, es decir, pasó el cuestionario un evaluador externo al centro, sin la presencia del tutor/a en clase, leyendo todos los ítems en voz alta a los alumnos para eliminar la posibilidad de que malinterpretaran las preguntas y con instrucciones claras y concisas.

Relación profesor-alumno, versión profesor, medido mediante el Teacher-Student Relationship Inventory, TSRI (Hughes, 2001). Se trata de la versión paralela del TSRI versión alumno. Mide la percepción del profesor sobre su relación diádica con su alumno, en base a dos grandes dimensiones apoyo (calidez y cercanía) y conflicto. La autora, Jan N Hughes, de la Texas A&M University, también se basa para hacer esta escala en la Network Relationship Inventory de Furman y Buhrmester, NRI (1985). El cuestionario TSRI, se tradujo y se adaptó al castellano por el grupo GREI (2012). Está formado por 22 ítems, y los profesores responden en base a una escala tipo Likert de 5 puntos (nada, algo, bastante, mucho, muchísimo). En el TRSI del profesor algunos ítems fueron reformulados para que los maestros informasen sobre sus relaciones con los estudiantes. Se reformularon de tal manera que el foco del ítem estaba centrado en el niño y no en la conducta del profesor, con el fin de reducir la amenaza de la pregunta y minimizar la tendencia de los profesores para responder de una manera socialmente deseable. Por ejemplo, un ítem en la versión del niño pregunta: "*¿Cuánto te respeta y admira el profesor?*" El ítem comparable en la versión del maestro es "*Este niño me da*

muchas oportunidades de elogiarlo". Del mismo modo, el ítem en la versión del niño que dice "¿Cuánto se preocupa realmente tu maestro por ti?" fue reformulado como "Estoy deseando pasar tiempo con este niño". Otros ítems se han cambiado mínimamente (por ejemplo, de "¿Cómo de satisfecho estás de tu relación con tu maestro?" a "Estoy satisfecho con mi relación con este niño" y de "¿Cómo de seguro estás de que tu relación con tu maestro perdurará a pesar de haber peleado?" a "Es fácil reparar la relación con este niño después de un desacuerdo o conflicto". En el análisis factorial exploratorio (Hughes et al., 2005) la autora sugiere tres dimensiones: Calidez, refleja las conductas afectivas o muestras de afecto que siente el profesor que da a sus alumnos. Está formada por 13 ítems; ejemplo de ítem es "Lo paso bien con este alumno". Intimidad o cercanía se refiere a la proximidad o conductas amistosas entre el profesor y el alumno. Está formada por 6 ítems. Un ejemplo de ítems es "El niño habla conmigo sobre cosas que él / ella no quiere que otros sepan". Conflicto indica el enfado o el castigo que se percibe en la propia relación. Está formado por 6 ítems. Un ejemplo de ítem es "A menudo tengo que castigar a este alumno". Los coeficientes de fiabilidad alfa de Cronbach de los tres factores también están por encima de .80 (calidez $\alpha=.96$, cercanía $\alpha=.86$ y conflicto $\alpha=.91$). (Hughes et al. 1999).

La diferencia entre las versiones del alumno y del profesor en la estructura de los factores se debe al hecho de que tres ítems de la subescala de nutrición del NRI cargan sobre el factor intimidad de la versión del niño y sobre el factor calidez en la versión del maestro (Hughes, Wu y Kwok, 2010). En general, a pesar de la diversidad de los marcos teóricos, las medidas de informe de los maestros sobre TSRI consistentemente identifican una dimensión de apoyo (cercanía, calidez) y una dimensión de conflicto (Hughes & Kwok, 2007; Murray, Murray, y Waas, 2008; Pianta, 1992), con algunas medidas que identifican una tercera dimensión de dependencia (Pianta y Stuhlman, 2004) o de intimidad (Hughes & Kwok, 2007). Las dimensiones de la dependencia y de intimidad no son siempre predictivas de los resultados del niño (Hughes & Villarreal, 2008; Pianta et al, 1995) (Hughes 2011).

Medida del compromiso del alumno hacia el aula clase, medido mediante el School Engagement Measure, SEM (Blumenfeld y Fredricks, 2005). Este cuestionario mide el compromiso del alumno en el aula en base a tres grandes dimensiones: compromiso

conductual, compromiso emocional y compromiso cognitivo. El SEM ha sido traducido y adaptado del inglés al castellano para el presente estudio. Va dirigido a alumnos de educación primaria, consta de 19 ítems y los alumnos responden en base a una escala tipo Likert de 5 puntos (nunca/nada, casi nunca/pocas veces, a veces/algunas veces, bastantes veces/casi siempre, siempre/mucho). En el análisis factorial exploratorio los autores sugieren tres subescalas: compromiso conductual, se refiere a la participación en actividades académicas, sociales o extracurriculares. Está formado por cinco ítems; un ejemplo de ítem es "No presto atención en clase". Compromiso emocional, refleja el componente afectivo y psicológico del alumno en el aula (respuestas emocionales, sentimientos y actitudes de los alumnos ante la escuela y las personas en ella). Está formado por seis ítems y un ejemplo de ítem es "Me siento feliz en la escuela". Por último, el compromiso cognitivo se refiere a inversión psicológica del alumno en su aprendizaje (estar atento, estar dispuesto a realizar esfuerzos). Consta de ocho ítems, un ejemplo de ítem es "Cuando leo un libro, me hago preguntas para asegurarme que entiendo de qué trata ". Los coeficientes de fiabilidad alfa de Cronbach de los tres factores que ofrecen los autores son los siguientes: compromiso conductual de .72 a .77, compromiso emocional de .83 a .86 y compromiso cognitivo de .55 a .82. (Blumenfeld et al. 2005; Fredricks et al. 2005, Goldschmidt 2008). Este cuestionario fue desarrollado para un estudio del grupo de investigación MacArthur Network on Successful Pathways Through Middle Childhood (<http://childhood.isr.umich.edu>), en el que se trabajó con un grupo multidisciplinar de alumnos entre 6 y 12 años.

Escala de medida del maestro para medir el ajuste escolar del alumno en el aula medido mediante el The Teacher Rating Scale of School Adjustment, TRSSA, (Birch y Ladd, 1997). En este cuestionario los maestros valoran distintos aspectos sobre la adaptación de los niños a la escuela, analizando el grado de ajuste/adaptación de los mismos en lo referente a su comportamiento y grado de relación. El TRSSA ha sido traducido y adaptado del inglés al castellano para el presente estudio. Inicialmente creado para alumnos de infantil y primer ciclo, consta de 52 ítems y los alumnos responden en base a una escala tipo Likert de 3 puntos (nunca/raras veces, a veces, a menudo/frecuentemente). En el análisis factorial el autor revela cinco subescalas fiables con fuertes propiedades psicométricas, $\alpha = .74$ a $.91$ (Birch y Ladd, 1997). (1) La

subescala participación cooperativa, mide el grado en que los niños aceptan la autoridad de la maestra y el cumplimiento de las reglas de la clase y sus responsabilidades. Consta de 8 ítems y un ejemplo de ítem es "sigue las instrucciones del maestro. (2) La subescala de participación independiente o auto dirección, refleja el grado en que los alumnos muestran un comportamiento independiente o autodirigido en el aula, está formada por 9 ítems y un ejemplo de ítem es "busca desafíos". (3) La subescala gusto por la escuela, está basada en la percepción del maestro sobre cuanto le gusta a ese alumno la escuela y consta de 5 ítems, un ejemplo de ítem es "Le gusta venir a la escuela". (4) la subescala de rechazo por la escuela aborda las percepciones de los profesores sobre el rechazo que el alumno siente hacia el propio contexto del aula-clase consta de 5 ítems y un ejemplo es "busca razones para marchar de la escuela a casa". (5) La subescala estar a gusto con el maestro trata la percepción del maestro sobre la comodidad del alumno con el profesor. Consta de cinco ítems y un ejemplo es "inicia conversaciones con el maestro".

Los coeficientes de fiabilidad alfa de Cronbach de los 5 factores son los siguientes: Participación cooperativa $\alpha = .92$, participación independiente $\alpha = .91$, gusto por la escuela $\alpha = .89$, rechazo por la escuela $\alpha = .74$, estar a gusto con el profesor $\alpha = .76$. En esta investigación solamente nos vamos a centrar en las dos primeras subescalas (participación independiente y participación cooperativa) por tres razones fundamentales. La primera de ellas porque según afirman los autores, hasta el momento, las dos subescalas de participación han sido las más importantes en sus objetivos de investigación, y se han evaluado más a fondo que las otras tres, llegando a resultados relevantes en sus últimos estudios (influencias a nivel social (Buhs y Ladd, 2001), en el logro del alumno en el aula (Ladd et al, 2008). La segunda porque estas subescalas son las que más directamente están relacionadas con nuestro objeto de estudio, el compromiso del alumno en el aula. La última razón y no por ello menos importante es por la gran extensión del cuestionario completo (52 ítems). Se trató de aliviar la tarea de los docentes contestando únicamente a 17 de los 52 ítems de cuestionario. Respecto a la participación cooperativa, se tratará de analizar la conducta, o la medida en que los niños se comporten de una manera cooperativa y responsable en respuesta a las demandas docentes y en el aula (por ejemplo, "sigue las instrucciones del maestro"). Se trata pues de un aspecto de la responsabilidad social que se define como la disposición

de los niños a cumplir con las normas sociales y expectativas de rol de la clase y, desde una perspectiva motivacional, puede reflejar la presencia de metas cooperativas y compatibles. Mientras que en la participación independiente, se medirá el grado en que los niños se muestran más autónomos e independientes en el comportamiento hacia las actividades de clase y tareas de aprendizaje (por ejemplo, "busca desafíos"). Desde el punto de vista motivacional, esta forma de participación puede reflejar una motivación intrínseca y autónoma, o la orientación del aprendizaje como meta.

6.4. Procedimiento.

El primer paso fue solicitar a Servicios Territoriales de la Consejería de Educación de Castellón el correspondiente permiso para poder llevar a cabo esta investigación en centros educativos públicos de educación primaria de la provincia. Posteriormente, durante la primera semana de octubre, se informó a los diferentes equipos directivos de los colegios preseleccionados de los objetivos de la investigación y se solicitó su participación. En los centros en los que se aceptó la propuesta se explicó a los profesores implicados (segundo, cuarto y sexto curso de primaria) de forma más detenida y mediante una reunión informativa todo el proceso a seguir: objetivos, justificación del trabajo, instrumentos y calendario de pase de pruebas entre otros. A continuación se solicitó la autorización del Consejo Escolar del centro. Por último se envió una carta informativa a las familias de los alumnos para solicitar la autorización en la participación en el estudio.

Una vez todos los trámites normativos estuvieron resueltos se pasó a la práctica. Con el fin de alterar lo menos posible las actividades rutinarias del aula se procedió a concretar aspectos relativos al tiempo de pase de cuestionarios (cronograma) así como al espacio disponible para realizar los pases de los cuestionarios. En segundo curso los cuestionarios se pasaron de forma oral e individual a cada alumno fuera del aula clase, marcando la respuesta el propio investigador. En cambio, en cuarto y sexto curso el pase fue de forma colectiva en la propia aula clase y sin la presencia del maestro tutor. La cumplimentación de los cuestionarios por parte de los alumnos empezó en el mes de Noviembre y finalizó aproximadamente en el mes de febrero, dado el gran trabajo que conlleva sobre todo el pase de cuestionarios a nivel individual. Éstos, se cumplimentaron en el horario habitual de clase de los alumnos y en horarios de 12 a 13

horas (para los alumnos que se quedaban al comedor escolar). En una primera sesión se administró a los alumnos el Cuestionario sociométrico de nominaciones entre iguales y el cuestionario Student Teacher Relationship Inventory (STRI), mes de Noviembre. En la segunda sesión el cuestionario Student Engagement Measure (SEM), mes de Diciembre. Para agilizar al máximo el mecanismo de pase (en ocasiones) fueron necesarias 3 ó 4 personas, una de ellas encargada de coger y devolver a los niños/as al aula ordinaria y, las otras dos o tres, distribuidas en los espacios disponibles, encargadas de administrar el cuestionario de forma individual a cada uno de los alumnos.

En cuanto a la preparación de material y la organización de listas del alumnado se aplicó una codificación para asegurar la confidencialidad de la fuente y el manejo estadístico de datos.

Características sobre el pase de cuestionarios a los centros:

Relación profesor-alumno versión alumno (TSRI, Student-Teacher Relationship Inventory, Hughes et al., 1999). Se pasó de forma oral e individualizada durante los meses de noviembre y diciembre a cada uno de los alumnos de 2º de educación primaria, anotando el evaluador externo las respuestas indicadas por el propio alumno (en la mayoría de los centros fuera del aula-clase y en cualquier caso siempre apartados de la escucha del propio maestro, así como de los compañeros). En los cursos de 4º y 6º el pase fue colectivo siguiendo todas las pautas requeridas para asegurar la máxima fiabilidad, es decir: pasó el cuestionario un evaluador externo al centro, sin la presencia del tutor/a en clase, leyendo todos los ítems en voz alta a los alumnos para disminuir la posibilidad de que malinterpreten las preguntas y con instrucciones claras y concisas.

Relación profesor-alumno, versión profesor (TSRI, Teacher-Student Relationship Inventory, Hughes, 2001). Se entregó el cuestionario a los maestros durante el mes de noviembre para que lo cumplimentasen durante el primer trimestre y lo devolviesen durante el mes de enero (tras las vacaciones de Navidad). Se les facilitó un correo electrónico y un teléfono para consultar las dudas oportunas.

Medida del compromiso del alumno hacia el aula clase (SEM, School Engagement Measure, Blumenfeld y Fredricks, 2005). Este cuestionario se pasó de forma oral e individualizada a cada uno de los alumnos de 2º de educación primaria, anotando el

evaluador externo las respuestas indicadas por el propio alumno (en la mayoría de los centros fuera del aula-clase y en cualquier caso siempre apartados de la escucha del propio maestro así como de los compañeros). En los cursos de 4º y 6º (durante el mes de noviembre) el pase fue colectivo siguiendo todas las pautas requeridas para asegurar la máxima fiabilidad, es decir, pasó el cuestionario un evaluador externo al centro, sin la presencia del tutor/a en clase, leyendo todos los ítems en voz alta a los alumnos para eliminar la posibilidad de que malinterpretasen las preguntas y con instrucciones claras y concisas.

Escala de medida del maestro para medir el ajuste escolar del alumno en el aula (TRSSA, The Teacher Rating Scale of School Adjustment, Birch y Ladd, 1997). El cuestionario se entregó a los maestros durante el mes de enero para que lo cumplimentasen durante el segundo trimestre y lo devolviesen durante el mes de abril (tras las vacaciones de Semana Santa). Se les facilitó un correo electrónico y un teléfono para consultar las dudas oportunas.

Cuestionario de Nominaciones Sociométricas entre iguales (GREI, 2010a). Al igual que se procedió con los cuestionarios TRSI y SEM, en segundo curso el pase de este cuestionario fue individualizado y oral, mientras que en cuarto y sexto se pasó de forma colectiva en clase (en ambos casos sin la presencia del tutor).

6.5 Análisis estadísticos.

Para los análisis de datos se han manejado dos programas diferentes, el SPSS 19.0 y el EQS 6.1 (Bentler, 1995) según la naturaleza de las hipótesis.

Los análisis factoriales confirmatorios para la validación de los instrumentos TSRI (alumno), TSRI (profesor), SEM y TRSSA se han llevado a cabo mediante el programa EQS.

Para el estudio de la fiabilidad se ha utilizado el coeficiente alfa de Cronbach, que es una medida de consistencia interna para las distintas dimensiones derivadas de los AFC realizados. Se ha llevado a cabo mediante el programa SPSS 19.0

Los análisis diferenciales por género, curso y tipo sociométrico del alumnos se realizaron mediante el análisis multivariante de la varianza (MANOVA), dado que contamos con más de una variable dependiente que no pueden ser combinadas de manera simple. El procedimiento además de identificar si los cambios en las variables independientes tienen efectos significativos en las variables dependientes, también intenta controlar el grado de asociación entre las dependientes. Se ha llevado a cabo mediante el programa SPSS 19.0.

Para cada una de las dimensiones estudiadas, relaciones profesor-alumno y compromiso del alumno, se ha realizado un nuevo AFC, para verificar si existe un factor latente “relación profesor–alumno” que explique tanto las percepciones de la relación por parte del profesor como del alumno, y si existe una variable latente “compromiso del alumno” que explique tanto el compromiso del alumno informado por el alumno como el compromiso informado por el profesor. Los AFC se han realizado mediante el programa EQS.

Finalmente, se ha propuesto un modelo en el que compromiso del alumno media el efecto entre la relación profesor-alumno y la aceptación de los iguales. El estudio del ajuste del modelo se ha hecho mediante ecuaciones estructurales con el programa EQS.

La no normalidad de los datos en la distribución de la muestra en todos los AFC, indicó la conveniencia de realizar estimaciones robustas para el método de ajuste (ML-robusto, método de máxima probabilidad con estimaciones robustas).

CAPÍTULO VII :

RESULTADOS GENERALES

7.1. Adaptación de los instrumentos.

7.1.1 Estructura factorial, análisis de la matriz de correlaciones y fiabilidad en los cuestionarios que miden la relación profesor alumno en el aula (TRSI alumno, TRSI profesor y visión conjunta).

7.1.2. Estructura factorial, análisis de la matriz de correlaciones y fiabilidad en los cuestionarios que miden el compromiso del alumno en el aula SEM (alumno), TRSSA (profesor) y visión conjunta profesor-alumno.

7.2. Análisis diferenciales de la relación profesor-alumno y del compromiso del alumno en el aula.

7.2.1. Análisis diferenciales atendiendo a la variable género.

7.2.2. Análisis diferenciales atendiendo a la variable curso.

7.2.3. Análisis diferenciales atendiendo a la variable curso tipo sociométrico.

7.3. Propuesta de modelo de predicción entre la relación profesor alumno, el compromiso del alumno en el aula y la aceptación-rechazo entre iguales.

7.1. Adaptación de los instrumentos.

Para cumplir con el cuarto objetivo planteado en el trabajo (revisión de la estructura factorial y la fiabilidad de los instrumentos utilizados tras la traducción de los mismos del inglés al castellano), se realizaron los análisis factoriales confirmatorios correspondientes (AFC).

Para cada uno de los instrumentos (TRSI alumno, TRSI profesor, SEM i TRSSA), se analizará: en primer lugar el estudio de la estructura factorial; en segundo lugar el estudio de la matriz de correlaciones y finalmente el estudio de la fiabilidad del instrumento.

7.1.1 Estructura factorial, análisis de la matriz de correlaciones y fiabilidad en los cuestionarios que miden la relación profesor alumno en el aula (TRSI alumno y TRSI profesor y visión conjunta).

Relación profesor-alumno versión alumno (TSRI, Student-Teacher Relationship Inventory, Hughes et al., 1999).

Para averiguar la estructura del TRSI (alumno) se ha realizado un análisis factorial confirmatorio (AFC) y se ha examinado la matriz de correlaciones dentro de cada dimensión: calidez, elogio, cercanía y conflicto, resultante del AFC. Para estudiar la fiabilidad se ha utilizado como medida de consistencia interna el α de Cronbach.

En primer lugar se realizó un AFC del TRSI con el programa EQS (Structural Equation Program for Windows, 6.1, Bentler, 1995), de acuerdo con la estructura trifactorial de las relaciones profesor-alumno propuesta por Hughes et al. (1999) en el que las dimensiones de calidez, cercanía y conflicto subyacen a los datos del Cuestionario TRSI.

Al iniciar el AFC encontramos que algunos de los ítems no siguen una distribución normal (coeficiente Mardia multivariado normalizado = 44,82, muy superior a 3). En consecuencia es recomendable utilizar estimaciones robustas para el método de ajuste (ML-Robusto, método de máxima probabilidad con estimaciones robustas). Para mostrar la adecuación del modelo se han utilizado los siguientes índices de ajuste: Satorra-Bentler Scaled χ^2 , S-B χ^2 /df, Bentler-Bonett Non-Normed Fit Index (BBNN), Comparative Fit Index (CFI), Bollen Fit Index (IFI) y Root Mean-Square Error of Aproximation (RMSEA). Los criterios para un buen ajuste son: índices próximos o inferiores a 2 en el índice S-B χ^2 /df, valores superiores a .95 en los índices BBNN, CFI e IFI y valores inferiores a .05 en el índice RMSEA. Se consideran ajustes moderados o razonables cuando el índice S-B χ^2 /df se sitúa entre 2 y 5, los índices BBNN, CFI e IFI tienen valores iguales o superiores a .90 y los valores del índice RMSEA son iguales o inferiores a .08.

Los resultados obtenidos en el AFC por el método robusto confirman una estructura factorial con un ajuste razonable o moderado (χ^2_{S-B} (115, N=515)= 266.722 p =.000; χ^2_{S-B}/df = 266.722/115=2.39; BBNN=.910; CFI= .924; RMSEA=.051, con el 90% del intervalo de confianza entre .043 y .059). De una estructura factorial de tres factores (calidez, cercanía, conflicto) se ha pasado a una estructura factorial formada por 4 factores (calidez, elogio, cercanía y conflicto) que forman parte de un único factor de segundo orden que hemos denominado relación-profesor-alumno informado por los alumnos. El número de ítems se ha reducido de 22 a 17. En la tabla 10 se compara la composición factorial original con la que ha resultado con nuestros datos. En la nueva estructura factorial, en relación a la estructura original, ha surgido un nuevo factor al que se le ha llamado elogio. Los dos ítems que conforman este factor son el ítem 7 “¿Te dice cosas agradables/bonitas (maestro-a)?” y el ítem 14 “¿Te dice (maestro-a) que eres bueno en muchas cosas?”. Ambos ítems en el cuestionario original formaban parte del factor calidez pero al hacer el análisis factorial aparecían unidos formando un factor a parte. Informaban de la importancia o de la necesidad para el alumno, en su relación con el profesor, de ser elogiado y valorado por el profesor, de recibir feedback positivo.

En la nueva estructura factorial se han eliminado algunos ítems, en concreto cinco. Del factor calidez, el 4, el 11 y el 12, del factor elogio el ítem 21 y del factor conflicto el

ítem 7. Se justifica esta nueva forma porque solo eliminando estos ítems ajustaba la estructura, dado que el test de Lagrange en el EQS nos informaba de elevadas covariaciones entre alumnos ítems. Una posible hipótesis es que los alumnos no hayan entendido o no hayan sabido interpretar bien los ítems, de hecho al responder insistían en que había preguntas que parecían repetidas o la misma. A continuación se describen: ítem 4 “¿Te ayuda (maestro-a...) con las cosas que no sabes hacer tú solo-a?”, ítem 11 “¿Te protege y te cuida (maestro-a ...)?”, ítem 12 “¿Se interesa por ti (maestro-a ...)?”, ítem 21 “¿Le gustan a (maestro-a ...) las cosas que haces?”. Por último, el ítem 13 del factor conflicto “¿Le desobedeces a (maestro-a...) y te tiene que llamar la atención?” es probable que los alumnos no lo hayan sabido interpretar bien porque estamos dando dos órdenes a los alumno y tal vez pueda ser confuso a la hora de contestar para ellos. Por una parte se les pregunta por desobedecer al maestro y por otra parte si éste les llama la atención. Para que este modelo ajustara adecuadamente no se incluyeron covarianzas entre los factores ni entre los errores. En la Tabla 10 se presenta como han quedado organizados los 17 ítems que han participado en el AFC y sus cargas factoriales, todas ellas significativas. El rango de pesos factoriales estandarizados se sitúa entre .55 y .80. Siendo el ítem “¿Te presta atención (maestro-a)?” el que tiene el peso más bajo y el ítem. *¿Os lleváis bien (maestro-a) y tú?* el que tiene el peso factorial más alto. En la tabla 10 también se puede observar el peso de los 4 factores en el factor de segundo orden (relación profesor-alumno informado por los alumnos): tres factores positivos (calidez, elogio y cercanía) y uno negativo (conflicto). Ver tabla 10 y figura 10.

Siguiendo con el estudio de la estructura del cuestionario TRSI se analizará la matriz de correlaciones dentro de cada factor. Para ello, una regla aceptada es que la correlación entre los ítems de un factor no sean superiores a .70 (Kline, 2005), para evitar problemas de redundancia entre los ítems. En nuestro caso se cumple en los tres factores: el rango de las correlaciones entre ítems se sitúa entre .35 y .61 en la dimensión calidez, entre .35 y .47 en la dimensión cercanía y entre .32 y .56 en la dimensión conflicto. En el cuarto factor, elogio, la correlación entre los dos ítems es de .50 Finalmente, al analizar las correlaciones entre los distintos factores encontramos los siguientes resultados. La correlación entre calidez y elogio se sitúa en $r = .630$ ($p \leq .001$), entre calidez y cercanía $r = .387$ ($p \leq .001$), entre calidez y conflicto $r = -.422$ ($p \leq .001$), entre elogio y cercanía $r = .454$ ($p \leq .001$), entre elogio y conflicto $r = -.277$ ($p \leq .001$) y

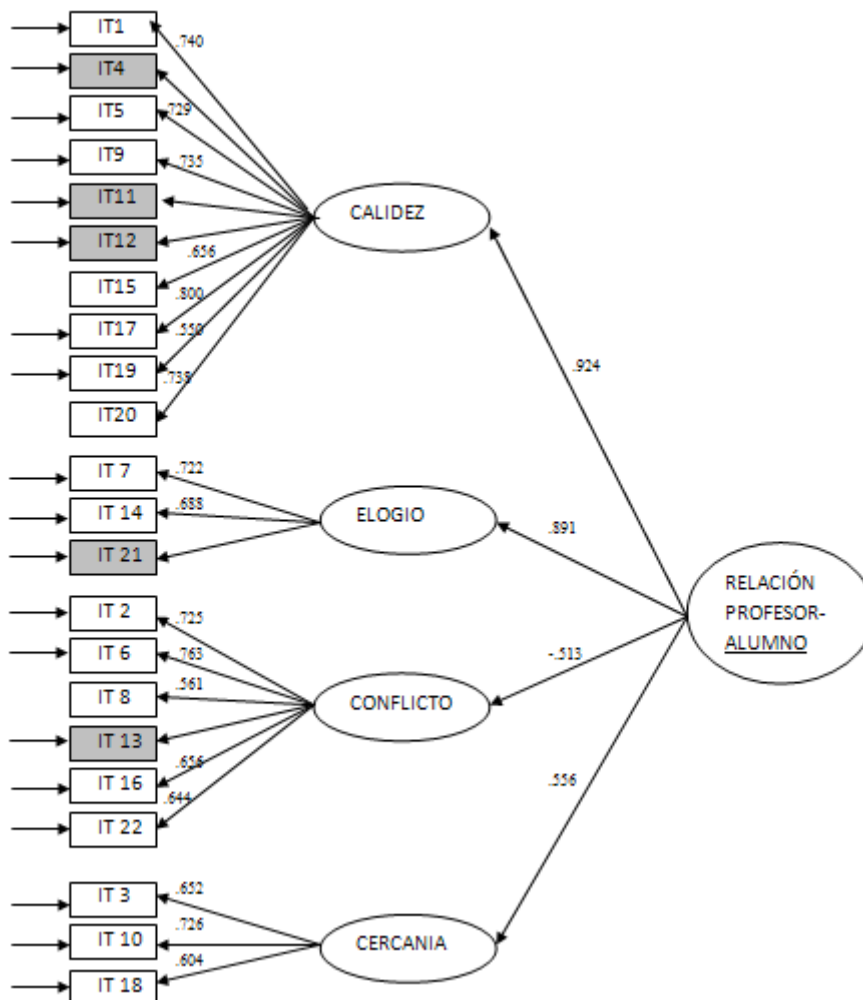
finalmente entre cercanía y conflicto $r = -.090$ ($p. \leq .005$). Estas correlaciones son aceptables. Se puede afirmar que todos los factores tienen suficiente cantidad de varianza única para poderse estudiar por separado. La misma autora informa de un rango de correlaciones comparable en sus trabajos con TSRI con alumnos de primaria (Hughes y Kwok, 2006; Hughes, 2011; Hughes y Chen, 2011). La correlación entre calidez y elogio es más alta de lo que sería deseable, esto puede ocurrir porque inicialmente los ítems del factor elogio, en el cuestionario original (Hughes, 1999), pertenecen al factor calidez. Aun así es asumible que formen dos dimensiones diferentes. La importancia de elogiar al alumno ha sido destacada por numerosos autores. En este caso el factor elogio viene a representar el aspecto más conductual de la calidez o apoyo del profesor. El alumno es especialmente sensible al elogio.

Por lo que se refiere a la fiabilidad del TSRI (alumno), los coeficientes alfa de Cronbach, se pueden valorar como muy buenos en el factor calidez $\alpha = .87$ y en el factor conflicto $\alpha = .78$, y como aceptables en el factor cercanía $\alpha = .69$ y en el factor elogio $\alpha = .66$; en este último caso quizás puede deberse a que solamente dos ítems conforman este factor.

Tabla 10. Análisis Factorial Confirmatorio del TSRI versión alumno. Pesos factoriales no estandarizados, errores de estimación y pesos factoriales estandarizados.

Parámetros	Escala original	Pesos Factoriales No Estandarizados	Error de Estimación	Pesos Factoriales Estandarizados
Factor de segundo orden Relación Profesor-Alumno (alumno)				
Factor 1: Calidez		1	-	.924
1. ¿Estás contento de cómo os lleváis (maestro-a...) y tú?	CA	.859	.053	.740
4. ¿Te ayuda (maestro-a ...) con las cosas que no sabes hacer tú solo-a?	Eliminado			
5. ¿Le gustas a (maestro-a)?	CA	.909	.052	.729
9. ¿Te alegras de cómo os lleváis, (maestro-a) y tú?	CA	.903	.062	.735
11. ¿Te protege y te cuida (maestro-a ...)?	Eliminado			
12. ¿Se interesa por tí (maestro-a ...)?	Eliminado			
15. ¿Estás seguro de que seguiréis llevándoos bien (maestro-a) y tú, a pesar de algunos enfados?	CA	.824	.054	.656
17. ¿Os lleváis bien (maestro-a) y tú?	CA	.941	.053	.800
19. ¿Te presta atención (maestro-a)?	CA	.718	.059	.550
20. ¿Te quiere (maestro-a)?	CA	1	-	.738
21. “¿Le gustan a (maestro-a ...) las cosas que haces?”.	Eliminado			
Factor 2: Elogio		1.060	.098	.891
7. ¿Te dice cosas agradables/bonitas (maestro-a)?	CA	1	-	.722
14. ¿Te dice (maestro-a) que eres bueno en muchas cosas?	CA	.947	.061	.688
Factor 3: Cercanía		.599	.069	.556
3. ¿Se lo cuentas todo a (maestro-a)	CE	1	-	.652
10. ¿Le cuentas tus secretos (y sentimientos) a (maestro-a)?	CE	.956	.091	.726
18. ¿Hablas con (maestro-a) de cosas que no quieres que los demás se enteren?	CE	.960	.091	.604
Factor 4: Conflicto		-.429	.065	-.513
2. ¿Os enfadáis (maestro-a...) y tú?	CO	.846	.087	.725
6. ¿Te castiga (maestro-a)?	CO	.985	.088	.763
8. ¿Os peleáis o no estáis de acuerdo (maestro-a) y tú?	CO	.670	.101	.561
13. ¿Le desobedeces a (maestro-a ...) y te tiene que llamar la atención?	Eliminado			
16. ¿Discutís, (maestro-a) y tú?	CO	.738	.097	.825
22. ¿Haces cosas que no deberías hacer y (maestro-a) te tiene que reñir?	CO	1	-	.865

Figura 10. Estructura factorial del cuestionario TSRI alumnos (Teacher Student Relationship Inventory).



Relación profesor-alumno versión profesor (TSRI, Student-Teacher Relationship Inventory, Hughes, 2001).

Igualmente, para averiguar la estructura del TRSI (profesor) se ha realizado un análisis factorial confirmatorio (AFC) y se ha examinado la matriz de correlaciones dentro de cada dimensión: calidez, orgullo, cercanía y conflicto, resultante del AFC. Para estudiar la fiabilidad se ha utilizado como medida de consistencia interna el α de Cronbach.

En primer lugar se realizó un AFC del TRSI con el programa EQS (Structural Equation Program for Windows, 6.1, Bentler, 1995), de acuerdo con la estructura trifactorial de las relaciones profesor-alumno propuesta por Hughes et al. (1999) en el que los conceptos: calidez, orgullo, cercanía y conflicto subyacen a los datos del Cuestionario TRSI.

Al iniciar el AFC encontramos que algunos de los ítems no siguen una distribución normal (coeficiente Mardia multivariado normalizado =50.48 muy superior a 3). En consecuencia es recomendable utilizar estimaciones robustas para el método de ajuste (ML-Robusto, método de máxima probabilidad con estimaciones robustas). Los resultados obtenidos en el AFC por el método robusto confirman el modelo propuesto con un ajuste moderado o razonable: (χ^2_{S-B} (148, N=515)=581.57 p =.000; $\chi^2_{S-B}/df=581,57/148=3.92$; BBNN=.920; CFI=.930; IFI=.931; RMSEA=.075, con el 90% del intervalo de confianza entre .069 y .082). Los valores de los índices informan favorablemente de la estructura factorial obtenida. De una estructura factorial de tres factores (calidez, cercanía, conflicto) se ha pasado a una estructura factorial formada por 4 factores (calidez, orgullo, cercanía y conflicto) que forman parte de un único factor de segundo orden que hemos denominado relación-profesor-alumno informado por el profesor. El número de ítems se ha reducido de 22 a 19. En la tabla 12 se compara la composición factorial original con la que ha resultado con nuestros datos. En la nueva estructura factorial, en relación a la estructura original, curiosamente ha surgido un nuevo factor paralelo al que había surgido en el alumno (elogio), esta vez llamado orgullo. El factor orgullo está formado por los ítems: 7 “Este alumno/a me da muchos motivos para elogiarlo/a”, 14 “Tengo muchos motivos para decir que este alumno/a hace muchas cosas bien” y 21 “Este alumno/a menudo hace cosas que me gustan o que veo bien.” Curiosamente, dos de los tres ítems que conforman este factor se corresponden con el factor elogio del alumno, el ítem 7 y el ítem 14. Estos tres ítems en el cuestionario original formaban parte del factor calidez pero al hacer el análisis factorial aparecían unidos formando un factor aparte. Estos tres ítems vienen a representar la sensación de que el profesor está entregado al alumno, se siente orgulloso de él, y siente la necesidad de darle feedback positivo, de reforzarlo. En la nueva estructura factorial también se han eliminado o modificado algunos ítems. Se justifica esta nueva estructura porque solo eliminando o cambiando de factor algunos ítems

ajustaba la estructura. Del factor calidez se eliminan los ítems 15 “Es fácil restablecer la relación con este alumno/a después de una discusión o conflicto” y 20 “Me resulta fácil mostrar afecto hacia este alumno/a”. Justificamos la omisión del ítem 15 debido a que se afirman dos acciones (primero discutir y después restablecer la relación), de manera que si no se discute con un alumno no tiene demasiado sentido la pregunta. Respecto a la omisión del ítem 20 decir que es un ítem muy ambiguo, puesto que algunos maestros comentan que en principio ellos muestran siempre afecto hacia todos los alumnos. Del factor conflicto se elimina el ítem 8 “Este alumno/a a menudo se opone a mi autoridad o me opone resistencia”. El ítem 4 “Este alumno/a acepta mi ayuda cuando no puede hacer las cosas por sí mismo”, el ítem 11 “Me resulta fácil cuidar y proteger a este alumno/a” y el ítem 19 “Considero que soy capaz de cuidar/educar a este alumno/a” pasan del factor cercanía al factor calidez (tal y como aparecen en la versión del alumno). Esto se debe a que su contenido correlaciona de forma elevada con el factor calidez.

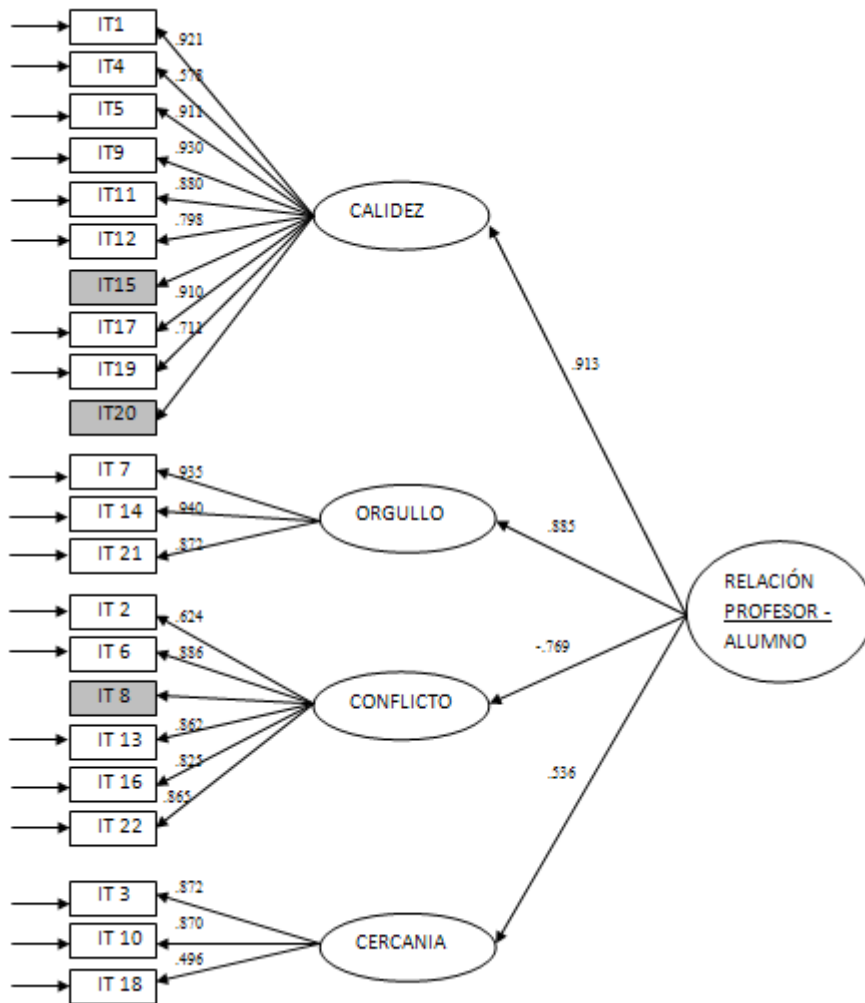
Para que este modelo ajustara adecuadamente no se incluyeron covarianzas entre los factores ni entre los errores. En la Tabla 11 y figura 11 se presenta como han quedado organizados los 19 ítems que han participado en el AFC y sus cargas factoriales, todas ellas significativas, sobre alguno de los 4 factores de primer orden. El rango de pesos factoriales estandarizados se sitúa entre .496 y .940. Siendo el ítem 18 “Este alumno/a me habla de cosas que no quiere que los demás se enteren” el tiene el peso más bajo y el ítem 14 “Tengo muchos motivos para decir que este alumno/a hace muchas cosas bien” el que tiene el peso factorial más alto.

En la tabla 11 también se puede observar el peso de los 4 factores en el factor de segundo orden (relación profesor-alumno informado por el profesor). Tres de ellos saturan en positivo (calidez, orgullo y cercanía) y uno en negativo (conflicto).

Tabla 11. Análisis Factorial Confirmatorio del TSRI versión profesor. Pesos factoriales no estandarizados, errores de estimación y pesos factoriales estandarizados.

Parámetros	Escala original	Pesos Factoriales No Estandarizados	Error de Estimación	Pesos Factoriales Estandarizados
Factor de segundo orden Relación Profesor-Alumno (profesor)				
Factor 1: Calidez		1	-	.913
1. Estoy satisfecho de la relación con este alumno/a.	CA	.983	.025	.921
4. Este alumno/a acepta mi ayuda en aquello que no puede hacer por sí mismo.	CE	.495	.039	.578
5. Disfruto de estar con este alumno/a	CA	.946	.023	.911
9. Me siento feliz con la relación entre este alumno/a y mía.	CA	1	-	.930
11. Me resulta fácil cuidar y proteger a este alumno/a	CE	.924	.030	.880
12. Me gusta dedicarle atención y tiempo a este alumno/a.	CA	.757	.033	.798
15. Es fácil restablecer la relación con este alumno/a después de una discusión o conflicto.	Eliminado			
17. En general estoy contento/a de la relación con ese alumno/a	CA	.991	.028	.910
19. Considero que soy capaz de cuidar y educar a este alumno/a	CE	.539	.039	.711
20. Me resulta fácil mostrar afecto hacia este alumno/a.	Eliminado			
Factor 2: Orgullo		1.084	.048	.885
7. “ Este alumno/a me da muchos motivos para elogiarlo/a”.	CA	1	-	.935
14. “Tengo muchos motivos para decir que este alumno/a hace muchas cosas bien”	CA	1.017	.026	.940
21. “Este alumno/a menudo hace cosas que me gustan o que veo bien.	CA	.860	.027	.872
Factor 3: Cercanía		.600	.058	.536
3. Este alumno/a me lo cuenta todo.	CE	.995	.069	.872
10. Este alumno/a comparte sus secretos y sentimientos conmigo.	CE	1	-	.870
18. Este alumno/a me habla de cosas que no quiere que los demás sepan.	CE	.556	.061	.496
Factor 4: Conflicto		-.981	.055	-.769
2. Este alumno/a y yo no solemos congeniar.	CO	.597	.040	.624
6. A menudo he de castigar a este alumno/a.	CO	.918	.035	.886
8. Este alumno/a a menudo se opone a mi autoridad o me opone resistencia.	Eliminado			
13. Este alumno/a necesita mucha disciplina por haberme desobedecido.	CO	.855	.040	.862
16. Este alumno/a y yo a menudo discutimos.	CO	.746	.043	.825
22. A menudo necesito corregir a este alumno/a por haber hecho alguna cosa que no debería de haber hecho.	CO	.860	.027	.865

Figura 11. Estructura factorial del cuestionario TSRI profesores (Teacher Student Relationship Inventory).



Siguiendo con el estudio de la estructura del cuestionario TRSI se analizará la matriz de correlaciones dentro de cada factor. Como se ha comentado anteriormente, Kline (2005) afirmó que la correlación entre los ítems de un factor no debía ser superior a .70, para evitar problemas de redundancia entre los ítems.

En nuestro caso, el rango de las correlaciones se sitúa entre .38 y .86 en la dimensión calidez, entre .80 y .89 en la dimensión orgullo, entre .43 y .75 en la dimensión cercanía y entre .41 y .73 en la dimensión conflicto. Por lo tanto podemos afirmar que se cumple en todos los factores excepto en el factor orgullo, debido como se ha comentado también en el AFC del alumno a la escasez de ítems (tres) y a la elevada correlación entre ellos.

Finalmente, al analizar las correlaciones entre los distintos factores encontramos los siguientes resultados. La correlación entre calidez y orgullo se sitúa en $r = .756$ ($p \leq .001$), entre calidez y cercanía $r = .422$ ($p \leq .001$), entre calidez y conflicto $r = -.687$ ($p \leq .001$), entre orgullo y cercanía $r = .440$ ($p \leq .001$), entre orgullo y conflicto $r = -.674$ ($p \leq .001$) y finalmente entre cercanía y conflicto $r = -.252$ ($p \leq .001$). Estas correlaciones son aceptables. Se puede afirmar que todos los factores tienen suficiente cantidad de varianza única para poderse estudiar por separado. Al igual que ocurre en la correlación entre factores en el cuestionario TRSI contestado por el alumno, la correlación entre calidez y elogio es más alta de lo que sería deseable. Esto puede ocurrir también debido a que en el cuestionario original (Hughes, 1999), los ítems de elogio pertenecen al factor calidez. Por otra parte, este rango de correlaciones son habituales en los trabajos publicados con STRI con alumnos de primaria (Hughes y Kwok, 2006; Hughes, 2011; Hughes y Chen, 2011)

Por lo que se refiere a la fiabilidad del TRSI (alumno), los coeficientes alfa de Cronbach, se pueden valorar como muy buenos en el factor calidez ($\alpha = .95$), en el factor orgullo ($\alpha = .94$), y en el factor conflicto ($\alpha = .87$) y bueno en el factor cercanía ($\alpha = .78$).

c) Factor latente conjunto de la relación profesor-alumno en el aula.

Finalmente, para averiguar la estructura conjunta del TRSI (alumno) y el TRSI (profesor) también se ha realizado un análisis factorial confirmatorio jerárquico de tercer orden (AFC) y se ha examinado la matriz de correlaciones dentro de cada dimensión: relación profesor alumno (informada por el alumno) y relación profesor-alumno (informada por el profesor). Los resultados obtenidos en el AFC por el método ML-robusto confirman el modelo propuesto ($\chi^2_{S-B}(584, N=515) = 1419,26$ $p=0,000$; $\chi^2_{S-B}/df = 1419,26/584 = 2,43$; $BBNN = .900$; $CFI = .907$; $IFI = .908$; $RMSEA = .053$, con el 90% del intervalo de confianza entre .049 y .056). Los valores de los índices informan favorablemente de la estructura factorial obtenida con un ajuste razonable o moderado. Ambas dimensiones (relación profesor-alumno informada por el alumno y relación profesor-alumno informada por el profesor) forman parte de una única dimensión de tercer orden que hemos denominado relación-profesor-alumno total. El número de ítems se ha reducido de 44 (22 alumno más 22 maestro) a 36, los mismos que habían saturado

en los AFC de cada instrumento por separado. En la tabla 13 se compara la composición factorial original con la que ha resultado con nuestros datos. En la Tabla 12 y figura 12 se presenta como han quedado organizados los 36 ítems que han participado en el AFC y sus cargas factoriales, todas ellas significativas, sobre alguno de los factores de primer orden, los pesos de los factores de primer orden en los dos factores de segundo orden, y de estos en el factor de tercer orden. El rango de pesos factoriales estandarizados se sitúa entre .496 y .940. Siendo el ítem 18 “Este alumno/a me habla de cosas que no quiere que los demás sepan” el que tiene el peso más bajo y el ítem 14 “Tengo muchos motivos para decir que este alumno/a hace muchas cosas bien” el que tiene el peso factorial más alto. El rango de pesos factoriales estandarizados del TRSI total coincide con el rango de pesos factoriales estandarizados del TRSI del profesor.

En la tabla 12 también se puede observar el peso de los 2 factores de segundo orden en el factor de tercer orden (relación profesor-alumno global).

Siguiendo con el estudio de la estructura del cuestionario TRSI se analizará la matriz de correlaciones dentro de cada dimensión. En nuestro estudio las correlaciones se sitúan en $r = .281$ ($p \leq .001$) entre calidez alumno y calidez profesor, $r = .312$ ($p \leq .001$) entre calidez alumno y orgullo profesor, $r = .199$ ($p \leq .001$) entre calidez alumno y cercanía profesor, $r = -.253$ ($p \leq .001$) entre calidez alumno y conflicto profesor, $r = .191$ ($p \leq .001$) entre elogio alumno y calidez profesor, $r = .211$ ($p \leq .001$) entre elogio alumno y orgullo profesor, $r = .129$ ($p \leq .001$) entre elogio alumno y cercanía profesor, $r = -.144$ ($p \leq .001$) entre elogio alumno y conflicto profesor, $r = .088$ ($p \leq .005$) entre cercanía alumno y calidez profesor, $r = .062$ entre cercanía alumno y elogio profesor, $r = .276$ ($p \leq .005$) entre cercanía alumno y cercanía profesor, $r = -.017$ entre cercanía alumno y conflicto profesor, $r = -.298$ ($p \leq .001$) entre conflicto alumno y calidez profesor, $r = -.354$ ($p \leq .001$) entre conflicto alumno y orgullo profesor, $r = -.107$ ($p \leq .005$) entre conflicto alumno y cercanía profesor, $r = -.466$ ($p \leq .001$) entre conflicto alumno y conflicto profesor. Por otra parte, este rango de correlaciones son habituales en los trabajos publicados con TSRI con alumnos de primaria (Hughes y Kwok, 2006; Hughes, 2011; Hughes y Chen, 2011).

Tabla 12. . Análisis Factorial Confirmatorio del TSRI total (versión profesor y versión alumno). Pesos factoriales no estandarizados, errores de estimación y pesos factoriales estandarizados.

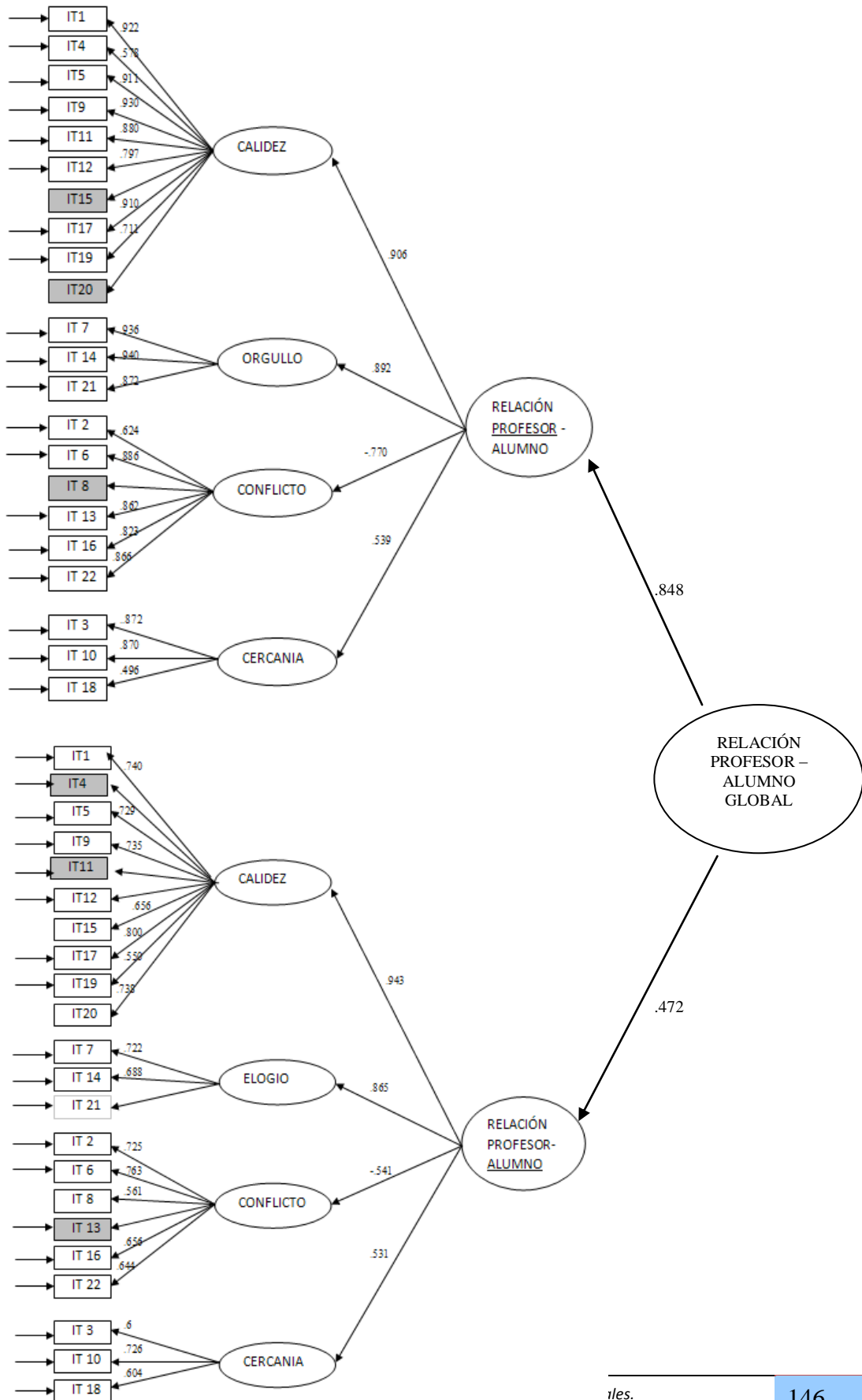
Parámetros	Pesos Factoriales No Estandarizados	Error de Estimación	Pesos Factoriales Estandarizados
Factor de TERCER orden: relación profesor-alumno global			
Factor de SEGUNDO orden Relación Profesor-Alumno (profesor)	1	-	.848
Factor 1: Calidez profesor	.1	-	.906
1. Estoy satisfecho de la relación con este alumno/a.	.983	.025	.922
4. Este alumno/a acepta mi ayuda en aquello que no puede hacer por sí mismo.	.495	.039	.578
5. Disfruto de estar con este alumno/a	.945	.023	.911
9. Me siento feliz con la relación entre este alumno/a y mía.	1	-	.930
11. Me resulta fácil cuidar y proteger a este alumno/a	.924	.030	.880
12. Me gusta dedicarle atención y tiempo a este alumno/a.	.756	.033	.797
17. En general estoy contento/a de la relación con ese alumno/a	.991	.028	.910
19. Considero que soy capaz de cuidar y educar a este alumno/a	.593	.039	.711
Factor 2: Orgullo profesor	1.10	.049	.892
7. “Este alumno/a me da muchos motivos para elogiarlo/a”.	1	-	.936
14. “Tengo muchos motivos para decir que este alumno/a hace muchas cosas bien”	1.016	.026	.940
21. ““Este alumno/a menudo hace cosas que me gustan o que veo bien.”	.860	.027	.872
Factor 3: Cercanía profesor	.607	.058	.539
3. Este alumno/a me lo cuenta todo.	.995	.068	.872
10. Este alumno/a comparte sus secretos y sentimientos conmigo.	1	-	.870
18. Este alumno/a me habla de cosas que no quiere que los demás sepan.	.556	.061	.496
Factor 4: Conflicto profesor	-.992	.055	-.770
2. Este alumno/a y yo no solemos congeniar.	.596	.040	.624
6. A menudo he de castigar a este alumno/a.	.918	.035	.886
13. Este alumno/a necesita mucha disciplina por haberme desobedecido.	.853	.040	.862
16. Este alumno/a y yo a menudo discutimos.	.762	.043	.823
22. A menudo necesito corregir a este alumno/a por haber hecho alguna cosa que no debería de haber hecho.	1	-	.866
Factor de SEGUNDO orden Relación Profesor-Alumno (alumno)	.578	.065	.472
Factor 1: Calidez alumno	1	-	.943
23 (1). ¿Estás contento de cómo os lleváis (maestro-a...) y tú?	.863	.054	.739
27 (5). ¿Le gustas a (maestro-a)?	.917	.052	.732
31 (9). ¿Te alegras de cómo os lleváis, (maestro-a) y tú?	.909	.063	.737
37 (15). ¿Estás seguro de que seguiréis llevándoos bien (maestro-a) y tú, a pesar de algunos enfados?	.826	.054	.654

39 (17). ¿Os lleváis bien (maestro-a) y tú?	.949	.054	.802
41 (19). ¿Te presta atención (maestro-a)?	.717	.059	.547
42 (20). ¿Te quiere el (maestro-a)?	1	-	.734
Factor 2: Elogio alumno	1.008	.093	.865
29 (7). ¿Te dice cosas agradables/bonitas (maestro-a)?	1	-	.719
36 (14). ¿Te dice (maestro-a) que eres bueno en muchas cosas?	.957	.062	.692
Factor 3: Cercanía alumno	.564	.066	.531
25 (3). ¿Se lo cuentas todo a (maestro-a)	1	-	.652
32 (10). ¿Le cuentas tus secretos (y sentimientos) a (maestro-a)?	.956	.092	.726
40 (18). ¿Hablas con (maestro-a) de cosas que no quieres que los demás se enteren?	.960	.091	.604
Factor4: Conflicto alumno	-.446	.066	-.541
24 (2). ¿Os enfadáis (maestro-a...) y tú?	.847	.087	.726
28(6). ¿Te castiga (maestro-a)?	.985	.088	.762
30 (8). ¿Os peleáis o no estáis de acuerdo (maestro-a) y tú?	.671	.101	.562
38 (16). ¿Discutís, (maestro-a) y tú?	.740	.097	.657
44 (22). ¿Haces cosas que no deberías hacer y (maestro-a) te tiene que reñir?	1	-	.472

Finalmente, al analizar las correlaciones entre las dos dimensiones TRSI alumno y TRSI profesor encontramos una correlación positiva pero bastante baja $r = .362$ ($p \leq .001$). Tal y como referencia la literatura que estudia las relaciones entre profesor y alumno aquí se demuestra una vez más la escasa correlación entre la forma de entender la relación profesor-alumno el maestro y el alumno respectivamente. (Henricsson y Rydell, 2004; Hughes, Cavell, y Jackson, 1999; Murray et al, 2008).

Por lo que se refiere a la fiabilidad del TRSI (alumno y profesor), los coeficientes alfa de Cronbach, se pueden valorar como muy bueno en la dimensión relación profesor-alumno vista por el profesor ($\alpha = .87$) y como aceptable en la dimensión relación profesor-alumno vista por el alumno ($\alpha = .71$).

Figura 12. Estructura factorial del cuestionario TSRI alumnos (Teacher Student Relationship Inventory).



7.1.2. Estructura factorial, análisis de la matriz de correlaciones y fiabilidad en los cuestionarios que miden el compromiso del alumno en el aula SEM (alumno), TRSSA (profesor) y visión conjunta profesor-alumno.

Student Engagement Measure (SEM, alumno).

Para averiguar la estructura del cuestionario School Engagement Measure, SEM (Blumenfeld y Fredricks, 2005), se ha realizado un análisis factorial confirmatorio (AFC) y se ha examinado la matriz de correlaciones dentro de cada dimensión: compromiso conductual, compromiso emocional y compromiso cognitivo del alumno en el aula, resultante del AFC. Para estudiar la fiabilidad se ha utilizado como medida de consistencia interna el α de Cronbach. Previamente se había realizado un análisis de ítems.

En primer lugar se realizó un AFC del SEM con el programa EQS (Structural Equation Program for Windows, 6.1, Bentler, 1995), de acuerdo con la estructura trifactorial del compromiso del alumno en el aula propuesta por Blumenfeld y Fredricks, 2005 en el que los conceptos: compromiso conductual, compromiso emocional y compromiso cognitivo del alumno en el aula subyacen a los datos del Cuestionario SEM.

Al iniciar el AFC encontramos que algunos de los ítems no siguen una distribución normal (coeficiente Mardia multivariado normalizado = 46.39 muy superior a 3). En consecuencia es recomendable utilizar estimaciones robustas para el método de ajuste (ML-Robusto, método de máxima probabilidad con estimaciones robustas).

Los resultados obtenidos en el AFC por el método robusto confirman el modelo propuesto con un buen ajuste (χ^2_{S-B} (149, N=515)= 228.95 $p=0,000$; $\chi^2_{S-B}/df=228.95/149=1,54$; BBNN=.950; CFI=.956; IFI=.908; RMSEA=.032, con el 90% del intervalo de confianza entre .024 y .040). Recordemos que los criterios para un buen ajuste son: índices próximos o inferiores a 2 en el índice $S-B\chi^2/df$, valores cercanos o superiores a 0,95 en los índices BBNN, CFI e IFI y valores inferiores a .05 en el índice RMSEA. Los valores de los índices informan favorablemente de la estructura factorial obtenida. A su vez, estos tres factores forman parte de un único factor de segundo orden al que hemos denominado compromiso del alumno en el aula (informado por el

alumno). El cuestionario inicial de compromiso (engagement) que se pasó a los alumnos constaba de 32 ítems, 19 formaban parte del SEM y los 13 restantes formaban parte del cuestionario Engagement Versus Disaffection With Learning: Student-Report (Skinner, 2008) utilizados para medir el grado de desafección o disengagement conductual y emocional del alumno en la escuela. Para este estudio solamente se han utilizado los 19 ítems pertenecientes al cuestionario SEM. Para su análisis se parte de la misma estructura factorial propuesta por los autores (Fredricks y Blumenfeld), sin modificar ni eliminar, para ello, ningún ítem. En la tabla 14 se puede observar el peso de los 3 factores de primer orden en el factor de segundo orden (compromiso del alumno en el aula, informado por alumno). Ver tabla 13 y figura 13.

Siguiendo con el estudio de la estructura del cuestionario SEM se analizará la matriz de correlaciones dentro de cada factor. En nuestro caso, el rango de las correlaciones se sitúa entre .06 y .47 en la dimensión compromiso conductual, entre .36 y .66 en la dimensión compromiso emocional y entre .16 y .44 en la dimensión cognitiva. Como ninguna correlación supera .70 podemos afirmar que las correlaciones son aceptables.

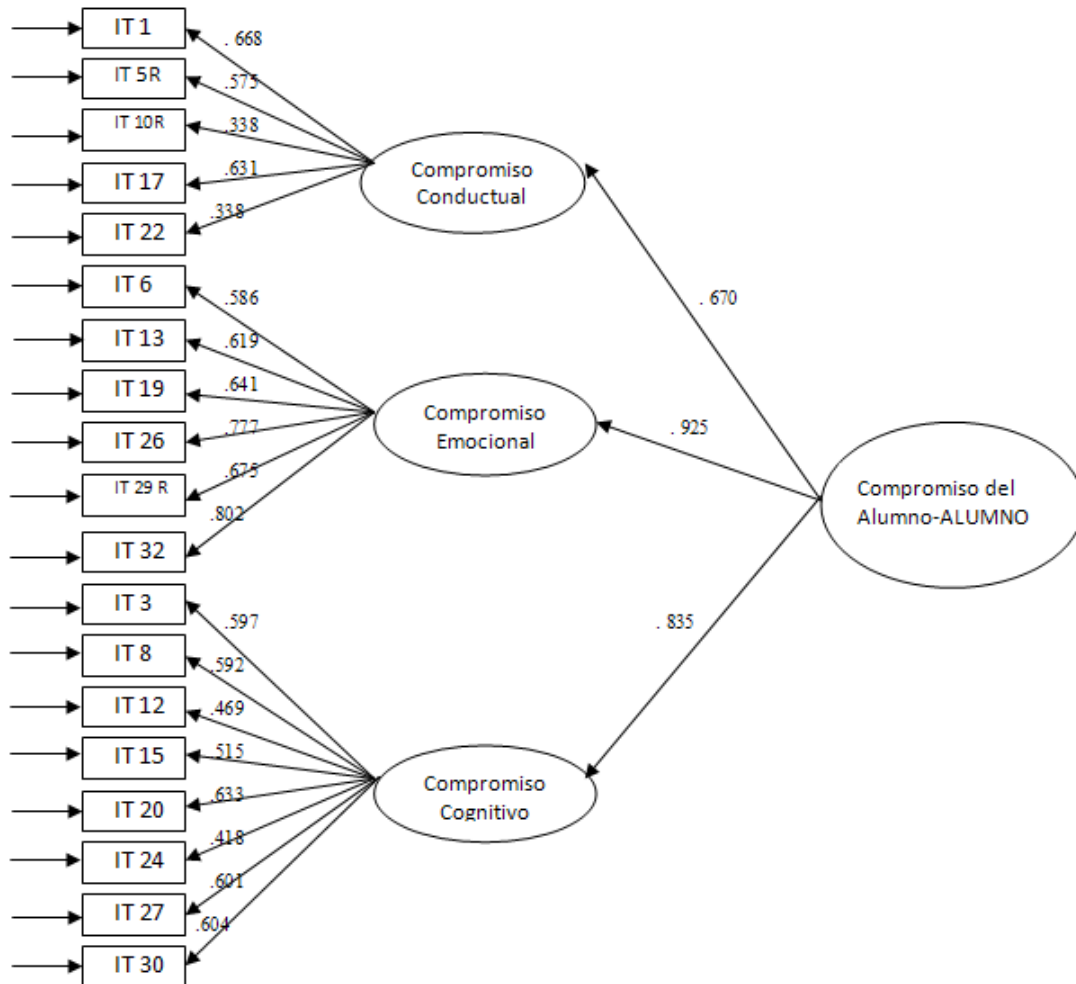
Finalmente, al analizar las correlaciones entre los distintos factores encontramos, una correlación de $r = .477$ entre los factores compromiso conductual y compromiso emocional, de $r = .408$ entre el compromiso conductual y cognitivo y de $r = .640$ entre el compromiso emocional y el cognitivo. Como era de esperar todos ellos correlacionan positivamente entre ellos.

En el último apartado se verificará si la estructura factorial obtenida es fiable o no. Por lo que se refiere a la fiabilidad del SEM (alumno), los coeficientes alfa de Cronbach, se pueden valorar como buenos en el factor compromiso emocional ($\alpha = .84$), en el factor compromiso cognitivo ($\alpha = .78$) y mejorable en el factor compromiso conductual ($\alpha = .60$).

Tabla 13. Análisis Factorial Confirmatorio del SEM (compromiso del alumno en el aula, Autoinforme del Alumno). Pesos factoriales no estandarizados, errores de estimación y pesos factoriales estandarizados.

Parámetros	Escala original	Pesos Factoriales No Estandarizados	Error de Estimación	Pesos Factoriales Estandarizados
Factor de segundo orden compromiso del alumno (alumno)				
Factor 1: Compromiso conductual		1	-	.670
1. Cumpló las normas en la escuela.	CD	1	-	.668
5. Me meto en problemas en la escuela.	CD	1.055	.099	.575
10. Cuando estoy en clase hago como que estoy trabajando.	CD	.687	.121	.338
17. Presto atención en clase.	CD	.969	.107	.631
22. Acabo el trabajo a tiempo.	CD	.628	.126	.338
Factor 2: Compromiso emocional		1.707	.229	.925
6. Me entusiasman las actividades que hago en la escuela [Me gustan mucho].	CE	.851	.084	.586
13. Mi clase es un lugar divertido.	CE	.990	.095	.619
19. Me interesa el trabajo que hago en la escuela	CE	.823	.090	.641
26. Me siento contento/a en la escuela.	CE	1.088	.082	.777
29. Cuando estoy en clase (en la escuela) me aburro.	CE	1	-	.675
32. Me gusta estar en la escuela.	CE	1.160	.080	.802
Factor 3: Compromiso cognitivo		1.732	.250	.835
3. Repaso los deberes para ver si hay errores.	CG	.955	.087	.597
8. Estudio en casa [leo la lección en casa], aunque no tenga un examen el día siguiente.	CG	1.011	.085	.592
12. Hablo con mi padres o amigos u otras personas de fuera de la escuela sobre lo que estoy aprendiendo en clase.	CG	.741	.085	.469
15. Me esfuerzo por ver programas de televisión que están relacionados con lo que hacemos en la escuela.	CG	.924	.085	.515
20. Cuando leo un libro, pienso en lo que leo y me hago preguntas para asegurarme que entiendo de qué trata.	CG	1.025	.078	.633
24. Si cuando estoy leyendo no sé el significado de una palabra, hago algo para averiguarlo (por ejemplo, busco en el diccionario, pregunto a alguna persona,...).	CG	.612	.081	.418
27. En casa, además de los libros de la escuela, leo otros libros para aprender más sobre lo que hacemos en clase.	CG	1	-	.601
30. Si no entiendo lo que leo vuelvo a leerlo de nuevo.	CG	.835	.087	.604

Figura 13 Estructura factorial del cuestionario SEM (Student Engagement Measure).



The Teacher Rating Scale of School Adjustment (TRSSA, profesor).

Como se comentó en el apartado de descripción de instrumentos utilizados en el estudio, el cuestionario TRSSA está compuesto por cinco subescalas. De estas, solamente las dos primeras se escogen en este trabajo, la participación cooperativa (entendida como la cooperación del alumno con la maestra, formado por 8 ítems) y la participación independiente (autonomía, comportamiento independiente en el aula, con 9 ítems). Por tanto, para averiguar la estructura de estos dos factores del cuestionario *Teacher Rating Scale of School Adjustment, TRSSA* (Birch y Ladd, 1997) se ha realizado un análisis factorial confirmatorio (AFC) y se ha examinado la matriz de correlaciones dentro de cada dimensión: participación cooperativa y participación independiente. Para estudiar la fiabilidad se ha utilizado como medida de consistencia interna el α de Cronbach. Previamente se había realizado un análisis de ítems. En primer lugar se realizó un AFC de los dos factores seleccionados del TRSSA con el programa EQS (Structural Equation Program for Windows, 6.1, Bentler, 1995), de acuerdo con la estructura bifactorial participación cooperativa y participación independiente (Birch y Ladd, 1997).

Al iniciar el AFC encontramos que algunos de los ítems no siguen una distribución normal (coeficiente Mardia multivariado normalizado = 45.09 muy superior a 3). En consecuencia es recomendable utilizar estimaciones robustas para el método de ajuste (ML-Robusto, método de máxima probabilidad con estimaciones robustas).

Los resultados obtenidos en el AFC por el método robusto confirman el modelo propuesto (χ^2_{S-B} (64, N=515)= 251.67 $p=0,000$; $\chi^2_{S-B}/df=251.67/64= 3,93$; BBNN=.925; CFI=.939; IFI=.939; RMSEA=.07, con el 90% del intervalo de confianza entre .066 y .085). Los valores de los índices informan de un ajuste moderado o razonable, ya que el índice $S-B\chi^2/df$ se sitúa entre 2 y 5, los índices BBNN, CFI e IFI tienen valores iguales o superiores a .90 y los valores del índice RMSEA son iguales o inferiores a .08. A su vez, estos dos factores forman parte de un único factor de segundo orden al que hemos denominado compromiso del alumno en el aula (informado por el profesor). El cuestionario TRSSA que se pasó a los alumnos (solo los factores participación cooperativa y participación independiente) constaba de 17 ítems, pero tras

el análisis factorial se queda con 13 ítems. Los ítems que se eliminan son el ítem 11 “Tiene problemas de disciplina” (del factor participación cooperativa), y los ítems 4 “Busca desafíos”, 8 “Busca constantemente la aprobación” y 17 “Sintoniza con lo que está pasando en el aula.” (del factor participación independiente). Se considera, tal y como afirmaron algunos maestros participantes en el estudio, que son ítems confusos y ambiguos a la hora de responder. Finalmente el ítem 9 “Responde con rapidez a las peticiones del maestro/a” pasa del factor participación cooperativa al factor participación independiente, se puede justificar entendiendo la respuesta a las peticiones del maestro como una tarea autónoma e independiente. Se justifica esta nueva estructura porque sólo ajustaba cuando se eliminaban estos ítems. A diferencia de lo que ha sucedido en los instrumentos comentados hasta ahora, los dos factores de participación no son explicados por un factor de segundo orden (compromiso del alumno en el aula, informado por profesor). Ver tabla 14 y figura 14.

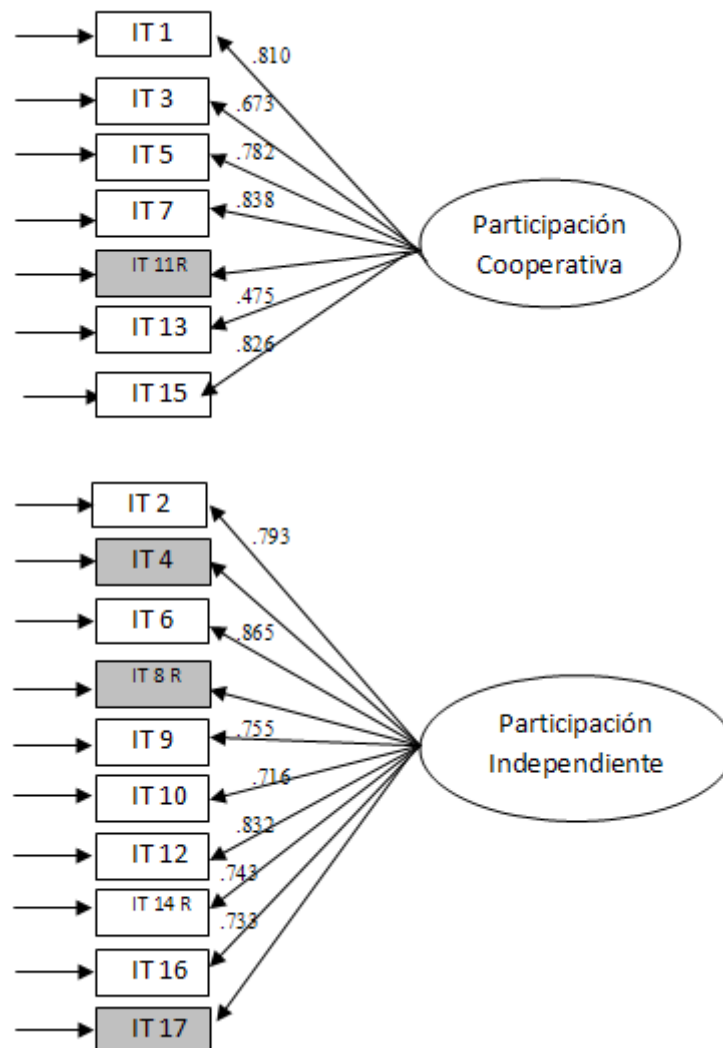
Siguiendo con el estudio de la estructura del cuestionario TRSSA se analizará la matriz de correlaciones dentro de cada factor. En nuestro caso, el rango de las correlaciones se sitúa entre .34 y .68 en la dimensión participación cooperativa y entre .36 y .49 en la dimensión participación independiente. Como ninguna correlación supera .70 podemos afirmar que las correlaciones son aceptables. Finalmente, al analizar las correlaciones entre los dos factores encontramos, una correlación de $r = .717$ entre los dos factores. Como era de esperar correlacionan positivamente entre ellos.

En el último apartado se verificará si la estructura factorial obtenida es fiable o no. Por lo que se refiere a la fiabilidad del TRSSA (profesor), los coeficientes alfa de Cronbach muestran una elevada fiabilidad tanto en el factor participación independiente ($\alpha = .91$) como en el factor participación cooperativa ($\alpha = .88$).

Tabla 14. Análisis Factorial Confirmatorio del TRSSA (compromiso del alumno en el aula, valorado por el profesor). Pesos factoriales no estandarizados, errores de estimación y pesos factoriales estandarizados.

Parámetros	Escala original	Pesos Factoriales No Estandarizados	Error de Estimación	Pesos Factoriales Estandarizados
Factor 1: Participación cooperativa del alumno en el aula				
1. Sigue las instrucciones del maestro/a.	PC	1	-	.810
3. Utiliza el material de clase de forma responsable	PC	.805	.057	.673
5. Escucha con atención las instrucciones y órdenes del maestro.	PC	1.074	.052	.782
7. Al maestro/a le resulta fácil realizar actividades con este niño/a.	PC	1.125	.054	.838
11. Tiene problemas de disciplina”	Eliminado			
13. Acepta la autoridad del maestro/a	PC	.403	.051	.475
15. Asume la responsabilidad de las tareas que realiza.	PC	1.139	.055	.826
Factor 2: Participación independiente del alumno en el aula				
2. Le resulta fácil pasar de una actividad a otra.	PI	1	-	.793
4. Busca desafíos.	Eliminado			
6. Es un niño/a autónomo/a.	PI	1.161	.053	.865
8. Busca constantemente la aprobación.	Eliminado			
9. Responde con rapidez a las peticiones del maestro/a.	PC	1.071	.066	.755
10. Es un niño/a maduro/a.	PI	1.117	.070	.716
12. Trabaja de forma independiente	PI	1.079	.059	.832
14. Necesita mucha ayuda y orientación	PI	1.177	.071	.743
16. Es un niño/a seguro de sí mismo/a.	PI	1.115	.068	.733
17. Sintoniza con lo que está pasando en el aula	Eliminado			

Figura 14. Estructura factorial del cuestionario TRSSA (*The Teacher Rating Scale of School Adjustment*).



Visión conjunta del compromiso del alumno en el aula (profesor-alumno).

Para averiguar la estructura del conjunta del compromiso del alumno en el aula, desde el punto de vista del alumno así como del profesor, se ha realizado un análisis factorial confirmatorio (AFC) y se ha examinado la matriz de correlaciones dentro de cada dimensión: compromiso del alumno en el aula (informado por el profesor) y compromiso del alumno en el aula (informado por el alumno) resultante del AFC. Para estudiar la fiabilidad se ha utilizado como medida de consistencia interna el α de

Cronbach. En primer lugar se realizó un AFC de la nueva variable latente compromiso del alumno en el aula total (formada por las informaciones de ambos componentes: profesor y alumno). Para ello utilizó el programa EQS (Structural Equation Program for Windows, 6.1, Bentler, 1995). Al iniciar el AFC encontramos que algunos de los ítems no siguen una distribución normal (coeficiente Mardia multivariado normalizado = 55,51, muy superior a 3). En consecuencia es recomendable utilizar estimaciones robustas para el método de ajuste (ML-Robusto, método de máxima probabilidad con estimaciones robustas). Los resultados obtenidos en el AFC por el método robusto confirman el modelo propuesto mediante un ajuste razonable o moderado (χ^2_{S-B} (458, N=515)= 876.72 p =.000; $\chi^2_{S-B}/df=876.72/458=1.91$; BBNN=.919; CFI= .925; IFI=.925 RMSEA=.042, con el 90% del intervalo de confianza entre .043 y .059). Las dos dimensiones de la nueva estructura factorial forman parte de un único factor de segundo orden que hemos denominado compromiso del alumno en el aula total. En la nueva estructura, el número de ítems se ha reducido de 40 a 36. En la tabla 15 se compara la composición factorial original con la que ha resultado con nuestros datos. El factor compromiso del alumno en el aula informado por el alumno ha conservado sus 19 ítems, mientras que el factor compromiso del alumno en el aula informado por el profesor ha eliminado 4 de sus 17 ítems. Los ítems eliminados coinciden con los que se eliminaron en el análisis por separado del factor compromiso del alumno en el aula informado por el profesor y son los siguientes: el ítem 11 “Tiene problemas de disciplina”, el ítem 4 “Busca desafíos”, el 8 “Busca constantemente la aprobación” y el 17 “Sintoniza con lo que está pasando en el aula.” Como se ha comentado, el 4, el 8 y el 17 se consideran ítems confusos y ambiguos a la hora de responder según afirman algunos profesores. Para que este modelo ajustara adecuadamente se incluyó una covarianza entre los errores D5 y D6. En la Tabla 16 se presenta como han quedado organizados los 36 ítems que han participado en el AFC y sus cargas factoriales, todas ellas significativas. El rango de pesos factoriales estandarizados se sitúa entre .337 y .864. Siendo el ítem 10 “ el que tiene el peso más bajo y el ítem 38 (6) ¿os lleváis bien (maestro-a) y tú? el que tiene el peso factorial más alto. En la tabla 15 y figura 15 también se puede observar el peso de los cinco factores, los 3 del autoinforme y los 2 del informe del profesor, en un factor de segundo orden (compromiso del alumno total).

Tabla 15. Análisis Factorial Confirmatorio del compromiso del alumno en el aula global. Pesos factoriales no estandarizados, errores de estimación y pesos factoriales estandarizados.

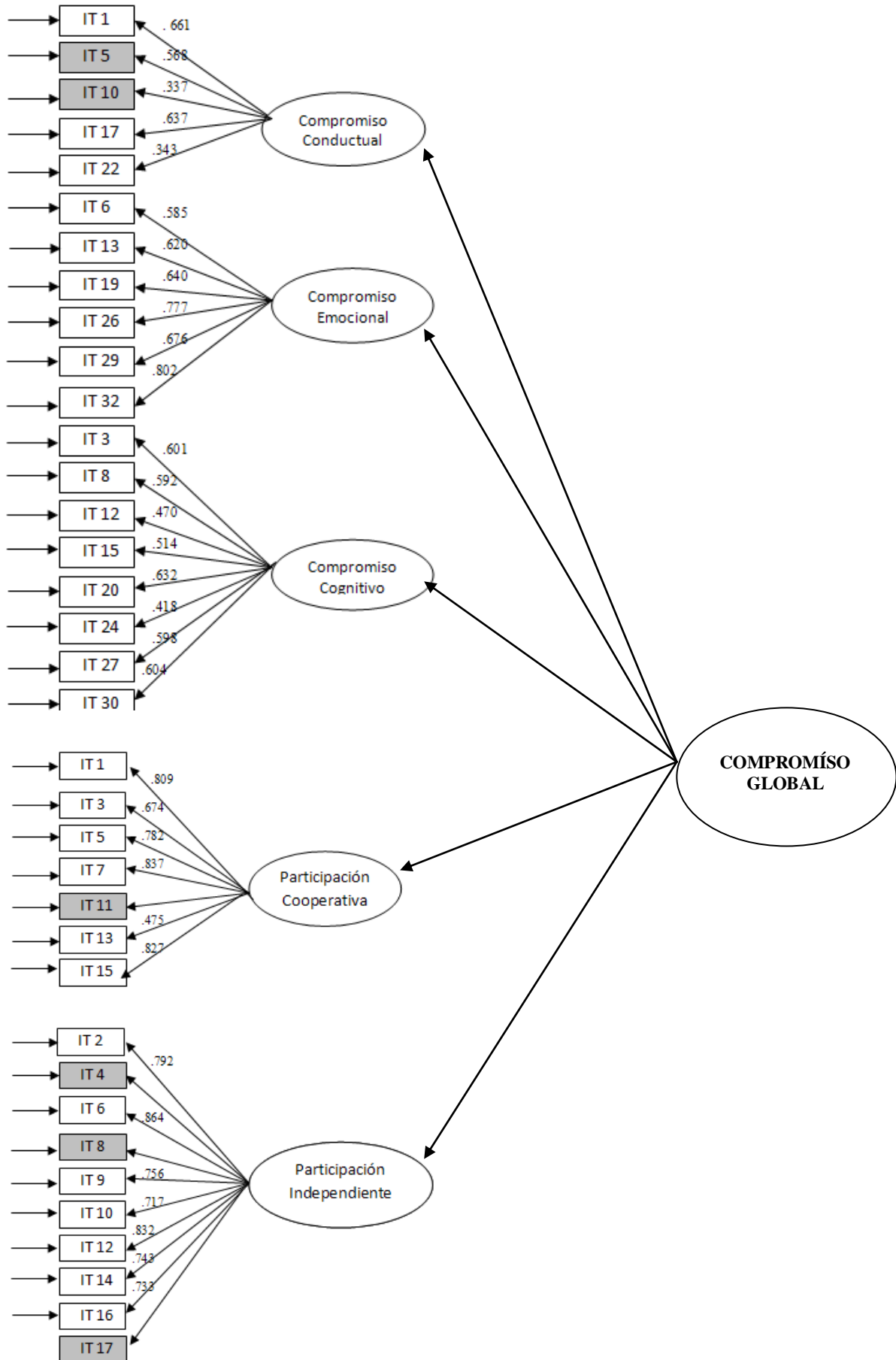
Parámetros	Pesos Factoriales No Estandarizados	Error de Estimación	Pesos Factoriales Estandarizados
Factor de segundo orden compromiso del alumno total			
Factor 1: Compromiso conductual	1	-	.707
1. Cumplo las normas en la escuela.	1	-	.661
5. Me meto en problemas en la escuela.	1.054	.099	.568
10. Cuando estoy en clase hago como que estoy trabajando.	.693	.122	.337
17. Presto atención en clase.	.989	.108	.637
22. Acabo el trabajo a tiempo.	.645	.127	.343
Factor 2: Compromiso emocional	1.589	.208	.898
6. Me entusiasman las actividades que hago en la escuela	.848	.084	.585
13. Mi clase es un lugar divertido.	.990	.095	.620
19. Me interesa el trabajo que hago en la escuela	.820	.090	.640
26. Me siento contento/a en la escuela.	1.088	.082	.777
29. Cuando estoy en clase (en la escuela) me aburro.	1	-	.676
32. Me gusta estar en la escuela.	1.158	.079	.802
Factor 3: Compromiso cognitivo	1.669	.239	.844
3. Repaso los deberes para ver si hay errores.	.965	.088	.601
8. Estudio en casa [leo la lección en casa], aunque no tenga un examen el día siguiente.	1.015	.086	.592
12. Hablo con mi padres o amigos u otras personas de fuera de la escuela sobre lo que estoy aprendiendo en clase.	.746	.085	.470
15. Me esfuerzo por ver programas de televisión que están relacionados con lo que hacemos en la escuela.	.926	.085	.514
20. Cuando leo un libro, pienso en lo que leo y me hago preguntas para asegurarme que entiendo de qué trata.	1.028	.079	.775
24. Si cuando estoy leyendo no sé el significado de una palabra, hago algo para averiguarlo (por ejemplo, busco en el diccionario, pregunto a alguna persona, ...).	.613	.082	.418
27. En casa, además de los libros de la escuela, leo otros libros para aprender más sobre lo que hacemos en clase.	1	-	.598
30. Si no entiendo lo que leo vuelvo a leerlo de nuevo.	.838	.087	.604
Factor 4: Participación cooperativa del alumno en el aula	.196	.053	.195
33 (1). Sigue las instrucciones del maestro/a.	1	-	.809
35 (3). Utiliza el material de clase de forma responsable	.806	.057	.674
37 (5). Escucha con atención las instrucciones y órdenes del maestro.	1.075	.052	.782
39 (7). Al maestro/a le resulta fácil realizar actividades con este niño/a.	1.124	.054	.837
45 (13). Acepta la autoridad del maestro/a	.403	.051	.475
47 (15). Asume la responsabilidad de las tareas que realiza.	1.142	1.142	.827
Factor 5: Participación independiente del alumno en el aula	.177	.060	.159
34 (2). Le resulta fácil pasar de una actividad a otra.	1	-	.792
38 (6). Es un niño/a autónomo/a.	1.160	.053	.864
41 (9). Responde con rapidez a las peticiones del maestro/a.	1.072	.066	.756
42 (10). Es un niño/a maduro/a.	1.118	.070	.717
44 (12). Trabaja de forma independiente	1.078	.059	.832

46 (14). Necesita mucha ayuda y orientación	1.177	.071	.743
48 (16). Es un niño/a seguro de sí mismo/a.	1.115	.068	.733

Siguiendo con el estudio del compromiso del alumno en el aula se analizará la matriz de correlaciones dentro de cada dimensión, es decir el compromiso del alumno informado por él mismo e informado por el profesor respectivamente. Los resultados son los siguientes: $r = .419$ ($p \leq .001$) entre compromiso conductual y participación cooperativa, $r = .379$ ($p \leq .001$) entre compromiso conductual y participación independiente, $r = .092$ ($p \leq .005$) entre compromiso emocional y participación cooperativa, $r = .078$ entre compromiso emocional y participación independiente, $r = .078$ entre compromiso cognitivo y participación cooperativa, $r = .086$ entre compromiso cognitivo y participación independiente. Finalmente, al analizar las correlaciones entre las dos dimensiones de compromiso del alumno en el aula (visión del profesor y visión del alumno) encontramos una correlación positiva pero muy baja $r = .196$ ($p \leq .001$). En vista de los resultados vemos la escasa o prácticamente nula correlación entre la visión del profesor y la del alumno respecto a su visión del compromiso del alumno en el aula. Estos mismos resultados también fueron observados por (Hughes 2005).

Por lo que se refiere a la fiabilidad, la escala compromiso total del alumno en el aula, que incluye el informe del profesor y el autoinforme del alumno resulta tener una consistencia interna muy buena ($\alpha = .88$).

Figura 15. Estructura factorial del compromiso total.



7.2. Análisis diferenciales de la relación profesor-alumno y del compromiso del alumno en el aula.

A continuación se presentan los análisis diferenciales de las variables utilizadas en el estudio en relación al género, el tipo sociométrico y el curso en el que está escolarizado el alumno. La prueba elegida es el MANOVA. Realizaremos diversos MANOVAS, incluyendo en cada uno todos los factores de un mismo instrumento. A continuación se realizarán las diferencias post-hoc en el caso de que el factor tenga más de un grupo. El estadístico de contraste empleado ha sido t de Tukey.

7.2.1. Análisis diferenciales en función de la variable género.

En la tabla 17 se presentan los MANOVAS de la Relación profesor-alumno y del Compromiso del alumno en función del género en el que están escolarizados los alumnos. La FMultivariada es significativa en los cuatros MANOVAS realizados, lo que significa que existen variaciones en las relaciones profesor-alumno como en el compromiso del alumno entre niños y niñas, tanto desde el punto de vista del alumno como del profesor.

Por lo que se refiere a las relaciones entre el profesor y el alumno la tendencia es que las niñas puntúan más en relación a los factores de calidez, elogio y cercanía que los niños. Ocurre lo contrario con el factor conflicto, en el que los chicos presentan medias más altas de conflicto con su maestro.

Así pues, tanto cuando el informante es el propio alumno como cuando el que informa es el profesor las niñas puntúan más en los factores de apoyo (calidez, cercanía y elogio/orgullo) y los niños puntúan más en los de conflicto.

De igual manera, al analizar el compromiso del alumno en el aula, las niñas informan de un mayor compromiso conductual, emocional y cognitivo que en los niños y los maestros informan de un nivel de implicación o compromiso es mayor en las niñas que en los niños, tanto en lo que se refiere a cooperar con el maestro como a adoptar comportamientos autónomos e independientes.

Tabla 17. Análisis diferencial de las relaciones profesor-alumno y el compromiso del alumno en función del género del alumno.

GÉNERO	Estadísticos básicos				Estadísticos de contraste	
	Niño		Niña		F	η^2
	M	DT	M	DT		
<i>Relación profesor alumno (alumno)– FMult(4,510)=17.032***; $\eta^2=.118$</i>						
Calidez alumno	.76	.18	.84	.14	31.731***	.058
Elogio alumno	.62	.23	.69	.24	12.800***	.024
Cercanía alumno	.41	.20	.46	.22	7.622**	.015
Conflicto alumno	.34	.16	.25	.08	57.682***	.101
<i>Relación profesor alumno (profesor) FMult(4,510)=17.320***; $\eta^2=.120$</i>						
Calidez profesor	.79	.16	.85	.14	23.824***	.044
Orgullo profesor	.68	.20	.75	.19	18.773***	.035
Cercanía profesor	.56	.17	.62	.17	20.144***	.038
Conflicto profesor	.40	.20	.30	.13	55.912***	.098
<i>Compromiso del alumno (alumno) FMult(3,511)=23.325***; $\eta^2=.120$</i>						
Compromiso conductual	.80	.14	.88	.11	58.374***	.102
Compromiso emocional	.81	.18	.89	.12	33.405***	.061
Compromiso cognitivo	.69	.18	.77	.14	33.292***	.061
<i>Compromiso del alumno (profesor) FMult(2,512)=13.625***; $\eta^2=.051$</i>						
Participación cooperativa	.86	.15	.92	.12	26.368***	.049
Participación independiente	.79	.18	.83	.17	8.851**	.017

* $p \leq .05$; **; $p \leq .01$; *** $p \leq .001$.

7.2.2. Análisis diferenciales atendiendo a la variable curso.

En la tabla 18 se presentan los MANOVAS de la Relación profesor-alumno y del Compromiso del alumno en función del curso en el que están escolarizados los alumnos. La FMultivariada es significativa en los cuatros MANOVAS realizados, lo que significa que existen variaciones en las relaciones profesor-alumno como en el compromiso del alumno a lo largo de la educación primaria, tanto desde el punto de vista del alumno como del profesor.

Por lo que se refiere a las relaciones entre el profesor y el alumno la tendencia es a disminuir o mantenerse las puntuaciones en los diferentes factores. Curiosamente esto ocurre tanto en las dimensiones positivas o de apoyo como en la dimensión de conflicto.

En concreto, cuando el informante es el alumno, se observa una disminución progresiva de 2° a 6° en el elogio que proporciona el profesor como en la cercanía percibida por el alumno. La calidez también disminuye de 2° a 4°, pero en este caso se estabiliza de 4° a 6°. No obstante lo anterior, el curso tiene un efecto pequeño en las relaciones profesor-alumno, sólo tiene un efecto que se aproxima al 10% en la dimensión cercanía ($\eta^2=.096$). Los alumnos no informan de variaciones en los niveles de conflicto en sus relaciones con el profesor.

Tabla 18. Análisis diferencial de las relaciones profesor-alumno y el compromiso del alumno en función del nivel en el que está escolarizado el alumno.

	Estadísticos básicos						Estadísticos de contraste				
	Segundo		Cuarto		Sexto		F	Inter-cursos			
	M	DT	M	DT	M	DT		η^2	2°-4°	2°-6°	4°-6°
<i>Relación profesor alumno (Alumno)– FMult(8, 1020)=9.457***; $\eta^2=.069$</i>											
Calidez alumno	.85	.12	.79	.20	.77	.18	10.656***	.040	.004	.000	.356
Elogio alumno	.72	.22	.66	.25	.58	.22	14.887***	.055	.070	.000	.003
Cercanía alumno	.51	.21	.44	.21	.35	.19	27.173***	.096	.002	.000	.000
Conflicto alumno	.31	.12	.30	.17	.28	.10	1.634	.006	.984	.232	.295
<i>Relación profesor alumno (Profesor)– FMult(8, 1020)=7.347***; $\eta^2=.054$</i>											
Calidez profesor	.83	.15	.82	.16	.81	.15	.489	.002	.860	.584	.880
Orgullo profesor	.72	.19	.69	.21	.73	.19	1.445	.006	.397	.957	.251
Cercanía profesor	.60	.16	.61	.18	.55	.17	5.773**	.022	.712	.040	.003
Conflicto profesor	.38	.19	.36	.19	.31	.14	7.057***	.027	.023	.0254	.0043
<i>Compromiso del alumno (Alumno)– FMult(6,1022)=18.756***; $\eta^2=.099$</i>											
Compromiso conductual	.84	.12	.84	.15	.84	.12	.069	.000	.978	.985	.927
Compromiso emocional	.93	.09	.85	.16	.78	.17	42.348***	.142	.000	.000	.000
Compromiso cognitivo	.79	.14	.73	.17	.67	.17	24.517***	.087	.002	.000	.001
<i>Compromiso del alumno (Profesor)– FMult(4, 1024)=2.927*; $\eta^2=.011$</i>											
Participación cooperativa	.86	.16	.91	.12	.90	.13	5.750***	.022	.003	.037	.729
Participación independiente	.78	.19	.82	.17	.82	.18	2.971	.011	.070	.110	.984

* $p \leq .05$; ** $p \leq .01$; *** $p \leq .001$.

Por su parte, el profesorado informa de niveles de conflicto con los alumnos cada vez más bajos a medida que se avanza en los cursos de educación primaria. Esos profesores también informan que la cercanía con el alumno es menor al final la educación primaria. El profesorado no informa de variaciones ni en calidez ni en orgullo.

Como conclusión, tomando en conjunto la relación profesor-alumno vista por ambas partes, se deduce que existe bastante acuerdo entre la visión del profesor y la visión del alumno en la evolución de las dimensiones estudiadas. Ahora bien, las medias en las dimensiones positivas informadas por el alumnado parecen algo más bajas que las que informa el profesorado, mientras que en conflicto sucede al revés, son los profesores los que informan de niveles de conflicto algo superiores en todos los cursos de los que perciben los alumnos. De la misma manera, el profesor acentúa la disminución de las relaciones conflictivas a lo largo de la escolaridad, mientras que el alumnado pone el acento en la disminución de las relaciones de apoyo.

Al analizar el compromiso del alumno en el aula, el propio alumno señala una disminución progresiva en sus niveles de compromiso emocional ($F(2, 512)=42.348, p \leq .001$), y de compromiso cognitivo ($F(2, 512)=24.517, p \leq .001$) de segundo a cuarto y de cuarto a sexto. En ambos casos, el efecto del curso es ya interesante, un 14.2% y un 8.7 % en el compromiso emocional y cognitivo, respectivamente. El compromiso conductual es estable. Así, parece que están igual de implicados, pero en realidad no lo sienten ni invierten tanto esfuerzo.

Respecto a la participación del alumno, el profesorado de segundo observa niveles de participación, tanto cooperativa como independiente, más bajos que los que informan los profesores en cursos superiores. Si bien, sólo es significativo la menor colaboración de los alumnos más pequeños con el profesor ($F(1, 512)=5.750, p \leq .003$).

A diferencia de lo que ocurría en las relaciones profesor alumno, y aunque no se trata de las mismas dimensiones, existe un claro contraste entre lo que dicen los profesores y lo que dicen los alumnos. Mientras que el profesor advierte un incremento en la participación cooperativa, los alumnos informan que su compromiso es menor. Tal vez el profesor no lo perciba porque los niveles de implicación conductual son estables.

7.2.3. Análisis diferencial en función del tipo sociométrico del alumno.

En la tabla 19 se presentan los MANOVAS de la Relación profesor-alumno y del Compromiso del alumno en función del tipo sociométrico de los alumnos en el aula. La FMultivariada es significativa en los cuatros MANOVAS realizados, lo que significa que existen variaciones en las relaciones profesor-alumno como en el compromiso del alumno atendiendo a los tres tipos sociométricos estudiados: alumnos preferidos, alumnos medios y alumnos rechazados por sus compañeros, tanto desde el punto de vista del alumno como del profesor.

Tabla 19

Análisis diferencial de las relaciones profesor-alumno y el compromiso del alumno en función del tipo sociométrico del alumno.

TIPO SOCIOMÉTRICO	Estadísticos básicos						Estadísticos de contraste				
	Preferido		Medio		Rechazado		Inter-grupos				
	M	DT	M	DT	M	DT	F	η^2	Pref-med	Pref-rech	Med-rech
<i>Relación profesor alumno (alumno)-- FMult(8,966)=7.964***; $\eta^2=.062$</i>											
Calidez alumno	.86	.14	.81	.16	.72	.20	15.262***	.059	.023	.000	.000
Elogio alumno	.72	.24	.64	.23	.60	.25	6.252**	.025	.011	.002	.359
Cercanía alumno	.45	.22	.42	.20	.44	.24	.712	.003	.523	.960	.756
Conflicto alumno	.28	.12	.28	.10	.38	.19	21.639***	.082	.994	.000	.000
<i>Relación profesor alumno (profesor)-- FMult(8, 966)=16.975***; $\eta^2=.123$</i>											
Calidez profesor	.89	.10	.82	.14	.71	.18	38.075***	.136	.000	.000	.000
Orgullo profesor	.84	.14	.72	.18	.54	.18	63.968***	.209	.000	.000	.000
Cercanía profesor	.65	.18	.59	.16	.52	.19	11.247***	.044	.023	.000	.003
Conflicto profesor	.27	.11	.33	.15	.51	.23	52.548***	.178	.006	.000	.000
<i>Compromiso alumno(alumno)-- FMult(6,968)=9.166***; $\eta^2=.054$</i>											
Compromiso conductual	.88	.12	.85	.12	.75	.16	25.431***	.095	.047	.000	.000
Compromiso emocional	.88	.16	.85	.15	.81	.19	3.900*	.016	.526	.020	.059
Compromiso cognitivo	.75	.17	.72	.16	.72	.18	1.585	.006	.219	.287	.965
<i>Compromiso alumno(profesor)-- FMult(4,970)=33.980***; $\eta^2=.123$</i>											
Participación cooperativa	.96	.09	.90	.11	.75	.16	74.636***	.235	.000	.000	.000
Participación independiente	.91	.13	.82	.17	.67	.18	45.295***	.157	.000	.000	.000

*valores significativos $p \leq .05$; **valores muy significativos $p \leq .01$; ***valores altamente significativos $p \leq .001$.

Por lo que se refiere a las relaciones entre el profesor y el alumno se ve una clara tendencia o relación entre el tipo sociométrico del alumno y la relación con el profesor. Así, los alumnos preferidos puntúan alto en todos los factores significativos de apoyo (calidez, elogio/orgullo/cercanía) y bajo en conflicto. De la misma forma los alumnos rechazados puntúan alto en conflicto y bajo en apoyo. Finalmente, los medios se sitúan a mitad camino entre los dos anteriores. Esta tendencia se observa tanto cuando el informante es el alumno como cuando se trata del profesor.

Como conclusión, tomando en conjunto la relación profesor-alumno vista por ambas partes, se deduce que existe bastante acuerdo entre la visión del profesor y la visión del alumno en la evolución de las dimensiones estudiadas. Ahora bien, destaca una diferencia significativa entre la visión del profesor y la del alumno a la hora de valorar esta relación en los alumnos rechazados. Son los profesores los que informan de niveles de conflicto algo superiores en los alumnos rechazados que en los demás alumnos.

Al analizar el compromiso del alumno en el aula, el propio alumno rechazado indica que su compromiso conductual es menor que el de los alumnos promedios, y el de estos menor que el que informan los preferidos. Por lo que se refiere al compromiso emocional, los rechazados informan de menor compromiso emocional que medios y preferidos. No hay diferencias entre los tres grupos en compromiso cognitivo.

Respecto a la participación del alumno, el profesorado observa niveles de participación, tanto cooperativa como independiente, más bajos en los alumnos rechazados que en los medios y preferidos, y menos en los medios que en los preferidos.

7.3. Propuesta de modelo de predicción entre la relación profesor alumno, el compromiso del alumno en el aula y su ajuste social.

En este apartado se presenta una propuesta de modelo de ecuación estructural que predice la relación entre las tres variables de estudio presentes en el trabajo. Antes haremos un breve recorrido por la definición, origen y las características de esta técnica de análisis estadístico multivariante.

Breve introducción teórica sobre las ecuaciones estructurales.

Las ecuaciones estructurales son una técnica de análisis estadístico multivariante utilizada para contrastar modelos que proponen relaciones causales entre las variables. Los modelos de ecuaciones estructurales son una familia de modelos estadísticos multivariantes que permiten estimar el efecto y las relaciones entre múltiples variables. Los modelos de ecuaciones estructurales nacieron de la necesidad de dotar de mayor flexibilidad a los modelos de regresión. Son menos restrictivos que los modelos de regresión por el hecho de permitir incluir errores de medida tanto en las variables criterio (dependientes) como en las variables predictoras (independientes). Se podría entender como varios modelos de análisis factorial que permiten efectos directos e indirectos entre los factores (Ruíz, Pardo y Sanmartín, 2010). Matemáticamente, estos modelos son más complejos de estimar que otros modelos multivariantes como los Análisis de Regresión o los Análisis Factoriales exploratorios y por ello su uso no se extendió hasta 1973, momento en el que apareció el programa de análisis LISREL (Linear Structural Relations; Jöreskog, 1973). El LISREL fue perfeccionado, dando lugar al LISREL VI (Jöreskog y Sörbom, 1986), que ofrecía una mayor variedad de métodos de estimación. El EQS (Abreviatura de Equations: Bentler, 1985) es el otro paquete utilizado tradicionalmente para este tipo de análisis y es el que utilizamos en los análisis del presente estudio. En la actualidad, existen otros programas de estimación en entorno gráfico, como el AMOS (Analysis of Moment Structures; Arbuckle, 1997). En la literatura internacional se los suele llamar modelos SEM, abreviatura de Structural Equation Models. La gran ventaja de este tipo de modelos es que permiten proponer el tipo y dirección de las relaciones que se espera encontrar entre las diversas variables que participan, para pasar posteriormente a estimar los parámetros que vienen especificados por las relaciones propuestas a nivel teórico. Por este motivo se

denominan también modelos confirmatorios, ya que el interés fundamental es “confirmar” mediante el análisis de la muestra las relaciones propuestas a partir de la teoría explicativa que se haya decidido utilizar como referencia. La especificación teórica del modelo permite proponer estructuras causales entre las variables, de manera que unas variables causen un efecto sobre otras variables que, a su vez, pueden trasladar estos efectos a otras variables, creando concatenaciones de variables. Respecto a su estimación, los modelos de ecuaciones estructurales se basan en las correlaciones existentes entre las variables medidas en una muestra de sujetos de manera transversal. Por tanto, para poder realizar las estimaciones basta con medir a un conjunto de sujetos en un momento dado. Este hecho hace especialmente atractivos estos modelos. Ahora bien, hay que tener en cuenta que las variables deben permitir el cálculo de las correlaciones y por ello deben ser variables cuantitativas, preferentemente continuas. Los puntos fuertes de estos modelos son: haber desarrollado unas convenciones que permiten su representación gráfica, la posibilidad de hipotetizar efectos causales entre las variables, permitir la concatenación de efectos entre variables y permitir relaciones recíprocas entre variables (Ruíz, Pardo y Sanmartín, 2010).

El modelo original

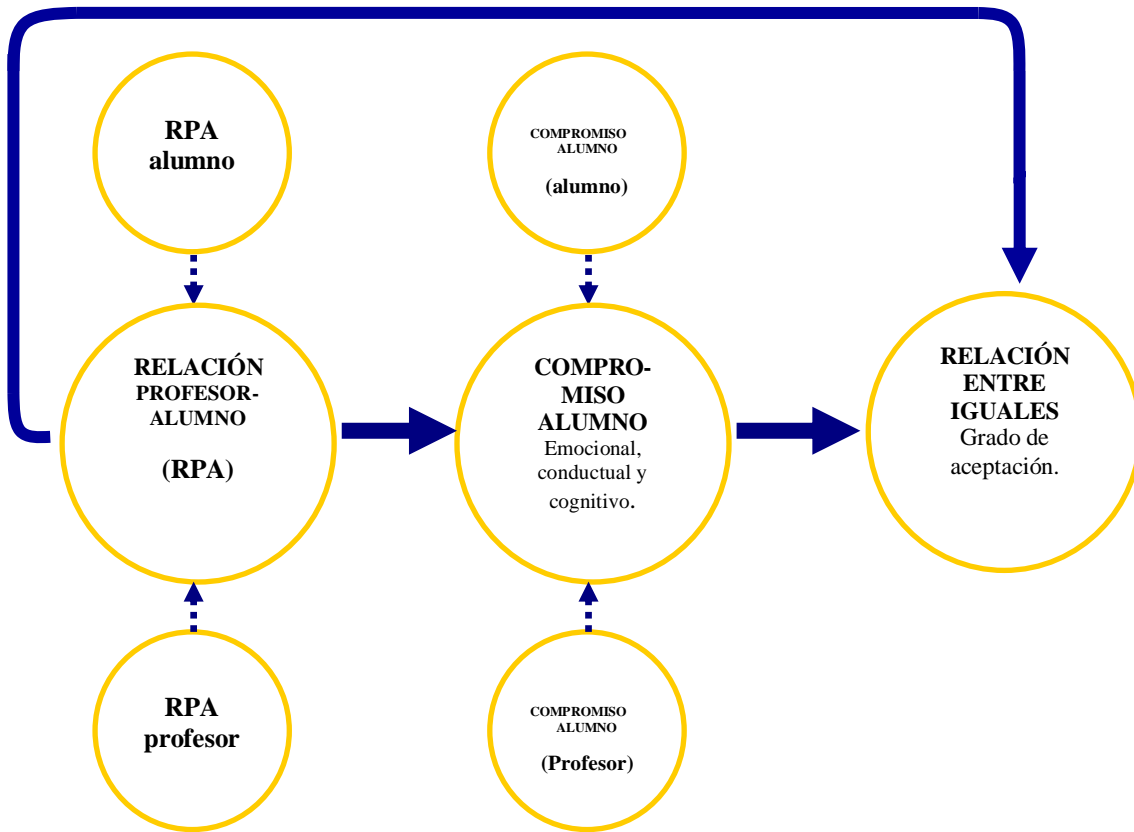
Retomando los orígenes del estudio y partiendo de la literatura revisada, el modelo inicial que nos planteábamos consistía en un modelo de ecuación estructural que permitiese entender el papel mediador del compromiso del alumno en el aula entre las relaciones profesor-alumno y la aceptación de los iguales, medidas ambas desde la doble perspectiva del alumno y del profesor. En concreto, se hipotetizaba que un factor denominado “Relaciones profesor-alumno total (RPA-T)”, que estaba compuesto por dos factores (RPA-P, relaciones profesor-alumno heteroinforme del profesor; y RPA-A, autoinforme de las relaciones profesor-alumno), tenía un efecto en el factor “Compromiso del alumno en el aula-Total (COMP-T), que también explicaba dos factores (COMP-P, compromiso del alumno informado por el profesor; COMP-A, compromiso del alumno informado por el alumno”). Finalmente, se hipotetizaba que tanto el factor RPA-T como el factor COMP-T tenían un efecto directo en la Aceptación de los iguales (ver figura 16).

Como se ha podido adivinar este modelo se ha ido construyendo poco a poco. En primer lugar se trata de confirmar la primera parte del modelo. Se plantea un AFC jerárquico de tercer orden se logra obtener una variable latente o factor de tercer orden “Relación profesor-alumno total, RPA-T” que explica conjuntamente la relación profesor-alumno percibida por profesores y alumnos (RPA-P y RPA-A, factores de segundo orden). Los resultados obtenidos en el AFC por el método ML-robusto confirman el modelo propuesto (χ^2_{S-B} (584, N=515)= 1419,26 $p=0,000$; $\chi^2_{S-B}/df=1419,26/584=2,43$; BBNN=.900; CFI=.907; IFI=.908; RMSEA=.053, con el 90% del intervalo de confianza entre .049 y .056). Las correlaciones entre las dos dimensiones TRSI alumno y TRSI profesor encontramos una correlación positiva pero bastante baja $r=.362$ ($p\leq.001$). Para más detalles ver punto 7.1.1.

En un segundo momento se trata de confirmar la segunda parte del modelo. Se plantea un AFC jerárquico de tercer orden que conforme la existencia de una variable latente o factor de tercer orden “Compromiso del alumno en el aula- Total, COMP-T” que explique conjuntamente el compromiso del alumno en el aula que perciben los profesores y el que perciben los alumnos (COMP-P y COM-A, factores de segundo orden). Este modelo no ajusta. Se prueba una segunda alternativa, obtener un modelo de segundo orden que explique a la vez los 5 factores de primer orden, los dos del profesor (participación cooperativa y participación independiente) y los tres del alumno (compromiso conductual, compromiso emocional y compromiso cognitivo. Este segundo modelo obtiene un buen ajuste (χ^2_{S-B} (458, N=515)= 876.72 $p=.000$; $\chi^2_{S-B}/df=876.72/458=1.91$; BBNN=.919; CFI=.925; IFI=.925 RMSEA=.042, con el 90% del intervalo de confianza entre .043 y .059). Para más detalles ver punto 7.1.2.

El tercer paso consistía en establecer un modelo en el que el factor RPA-T tenga un efecto en el factor COMP-T. Este modelo no ajusta.

Figura 16. Modelo original.

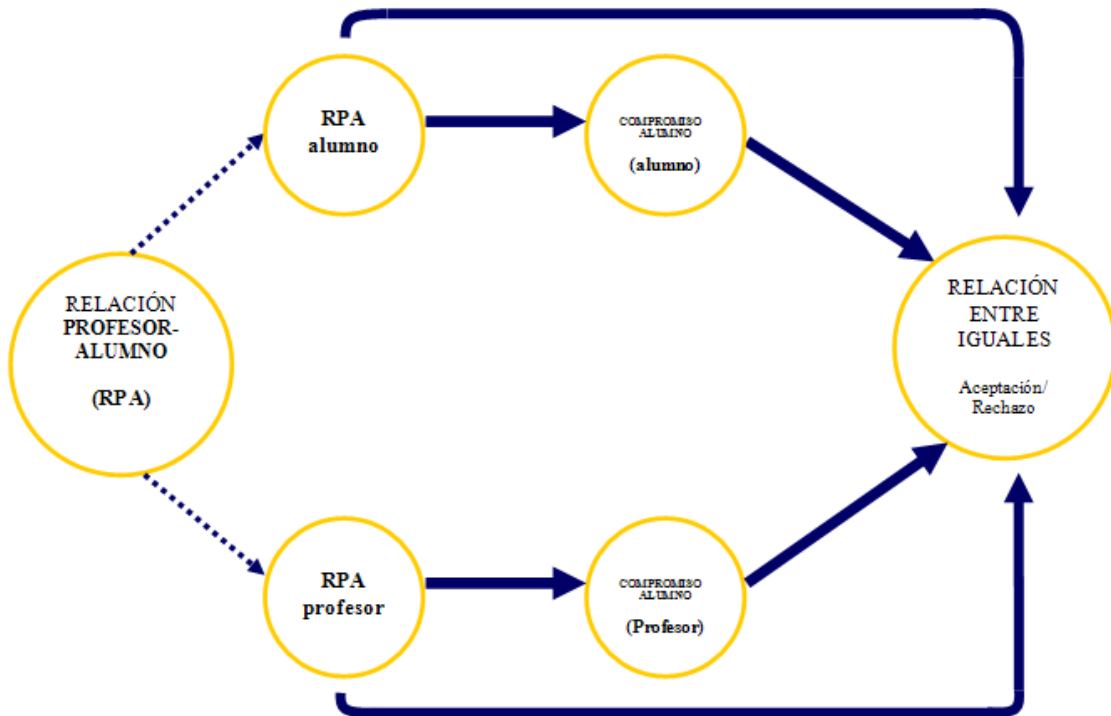


Segundo modelo hipotético.

Por una parte, se calcula la correlación entre el factor COMP-A y el hipotético factor COMP-P y se encuentra una correlación positiva, significativa, pero muy baja ($r = .196$, $p \leq .001$), que nos hace pensar en la dificultad de encontrar esa variable latente de tercer orden (COMP-T). Por otra parte algunos investigadores (Hughes y Kwok, 2007; Decker, Doña, y Christenson, 2007; Murray et al, 2008), informan de un efecto asociado a la fuente, esto es que la relación profesor-alumno informada por el alumno influye en el compromiso del alumno en el aula informado por el alumno y que la relación profesor alumno informada por el profesor influye en el compromiso del alumno en el aula informado por el profesor. Se propone un segundo modelo (ver Figura 17). Se obtiene un buen ajuste en la parte del modelo que relaciona RPA-P con COMP-P y RPA-A con COM-A: $\chi^2_{s-B} (1933, N=515) = 3359.555$, $p = .000$; $\chi^2_{s-B}/df = 1.74$; $BBNN = .900$; $CFI = .904$; $IFI = .905$ $RMSEA = .038$, con el 90% del intervalo

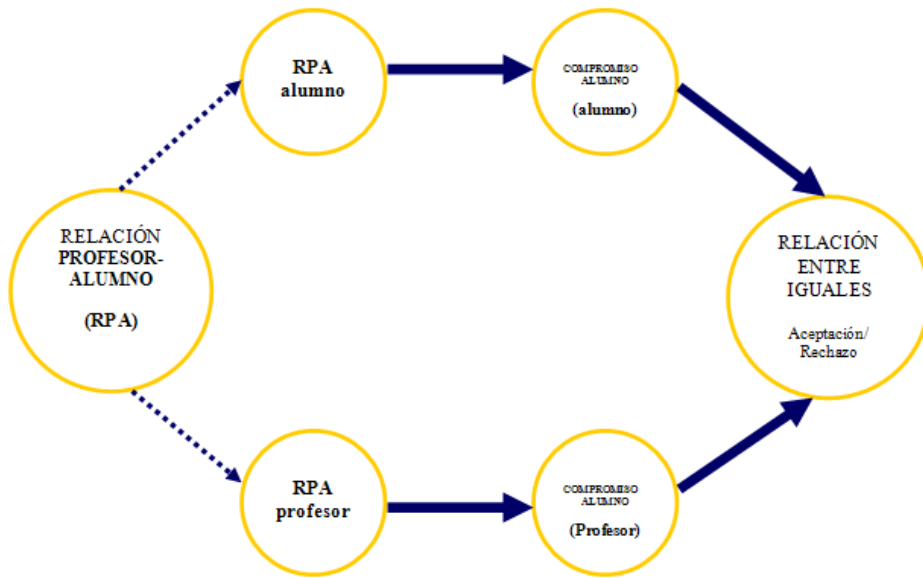
de confianza entre .036 y .040. Para obtener ese buen ajuste se tuvo que incluir dos covariaciones entre D14 y D13 (compromiso cognitivo y compromiso emocional) y entre D15 y D3 (participación cooperativa y conflicto-P).

Figura 17. Segundo modelo.



Finalmente, se trata de confirmar el modelo completo. En este caso se decide proponer dos modelos paralelos: uno en el que la variable dependiente “relaciones entre iguales” es la aceptación entre iguales, que explica una única variable, el índice de nominaciones positivas o proporción de nominaciones positivas recibidas; y un segundo modelo en el que la variable dependiente es el rechazo entre iguales, que explica una única variable, el índice de nominaciones negativas o proporción de nominaciones negativas recibidas. Un primer intento no ajusta ni con Aceptación ni con Rechazo. Entonces se decide eliminar los efectos directos entre RPA-P y RI y entre RPA-A y RI. A Este modelo le llamaremos Modelo Final (Figura 18). De esta forma los dos modelos paralelos ajustan.

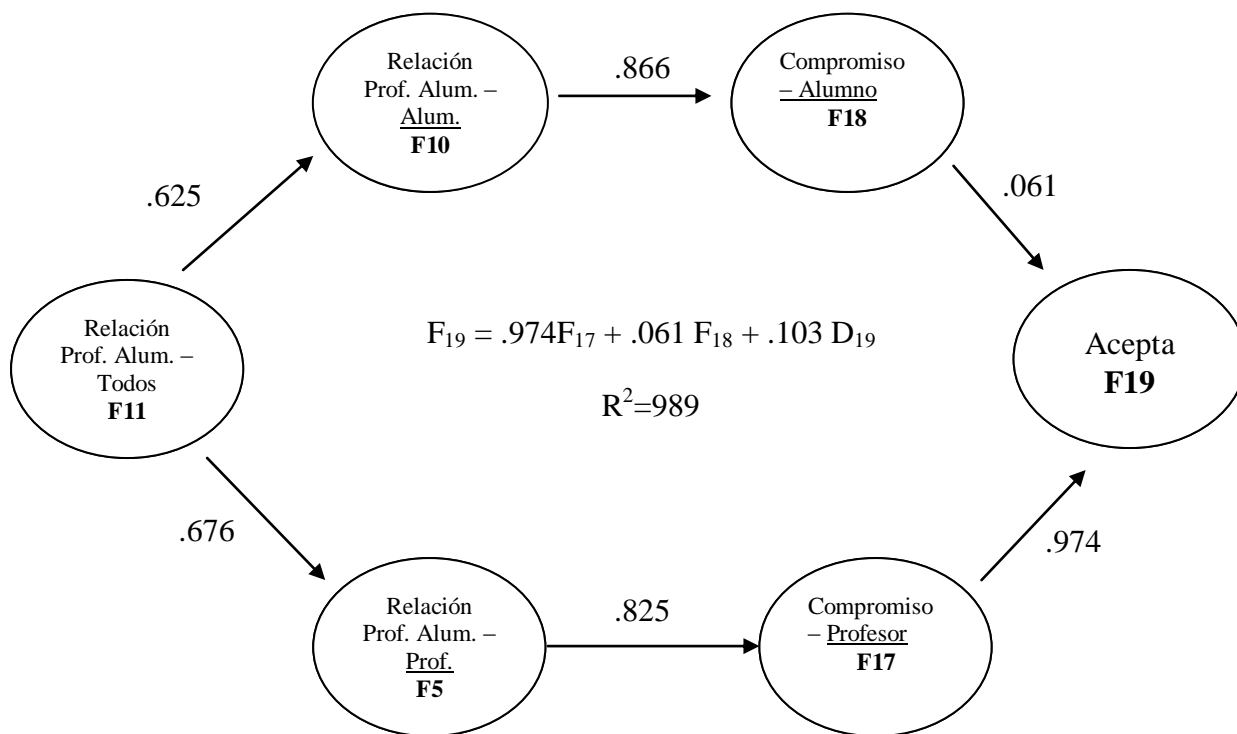
Figura 18. Modelo Final.



En la figura 19 se representa el modelo de aceptación. Se pueden ver todos los factores de segundo y de tercer orden y los valores de los pesos factoriales estandarizadas. Los índices de ajuste son aceptables: χ^2_{S-B} (1994, N=515)= 3431.532, $p=.000$; $\chi^2_{S-B}/df=1.72$; BBNN=.901; CFI= .905; IFI=.905; RMSEA=.037, con el 90% del intervalo de confianza entre .035 y .039). Se tuvo que incluir la covarianza entre D8y D3, conflicto-A y conflicto-P, a las ya incluidas en el modelo en el que todavía no participaba la relación entre iguales (D14-D13 y D15-D3). La solución estandarizada de los factores que participan en el modelo es:

F1	=F1	=	.842	F5	+	.540	D1	.709	
F2	=F2	=	.958*	F5	+	.288	D2	.917	
F3	=F3	=	-.659*	F5	+	.752	D3	.434	
F4	=F4	=	.539*	F5	+	.843	D4	.290	
F5	=F5	=	.676	F11	+	.737	D5	.457	
F6	=F6	=	.905	F10	+	.426	D6	.819	
F7	=F7	=	.873*	F10	+	.489	D7	.761	
F8	=F8	=	-.574*	F10	+	.819	D8	.329	
F9	=F9	=	.546*	F10	+	.838	D9	.298	
F10	=F10	=	.625	F11	+	.780	D10	.391	
F12	=F12	=	.834	F18	+	.551	D12	.696	
F13	=F13	=	.738*	F18	+	.675	D13	.545	
F14	=F14	=	.658*	F18	+	.753	D14	.434	
F15	=F15	=	.938	F17	+	.348	D15	.879	
F16	=F16	=	.894*	F17	+	.447	D16	.800	
F17	=F17	=	.825*	F5	+	.565	D17	.681	
F18	=F18	=	.866*	F10	+	.500	D18	.750	
F19	=F19	=	.974*	F17	+	.061	F18	+	
							.104	D19	.989

Figura 19. Modelo Final Aceptación. Relación profesor-alumno, compromiso del alumno en el aula y nominaciones positivas recibidas.



ÍNDICE $\chi^2_{S-B} (1994, N=515)=$ 3431.532; $p \leq .000$ BBNN = .901 CFI = .905 RMSA .037 (.035-0.39)

En este modelo el compromiso del alumno tiene dos efectos directos en la Aceptación entre iguales, del compromiso-Profesor ($\beta = .974$) y del compromiso-Alumno ($\beta = .061$). Además, se identifican tres efectos indirectos de las relaciones profesor-alumno en la aceptación entre iguales: a) de las Relaciones Profesor-Alumno (Profesor) en la Aceptación a través del Compromiso del Alumno (Profesor) ($\beta = .974 \times .825 = .804$); b) de las Relaciones Profesor-Alumno (Alumno) en la Aceptación a través del

Compromiso del Alumno (Alumno) ($\beta = .061 \times .866 = .053$); c) un efecto global de la relaciones profesor alumno en la aceptación a través del profesor y del alumno ($[\beta = .974 \times .825 \times .676 = .543] + [\beta = .061 \times .866 \times .625 = .033] = .576$). La acción a través del profesor es mucho más grande de la que tiene lugar vía el alumno; esta diferencia es el resultado de que el efecto directo de COMP-A es muy pequeño en Aceptación, mientras que el de COMP-P casi es del 100%.

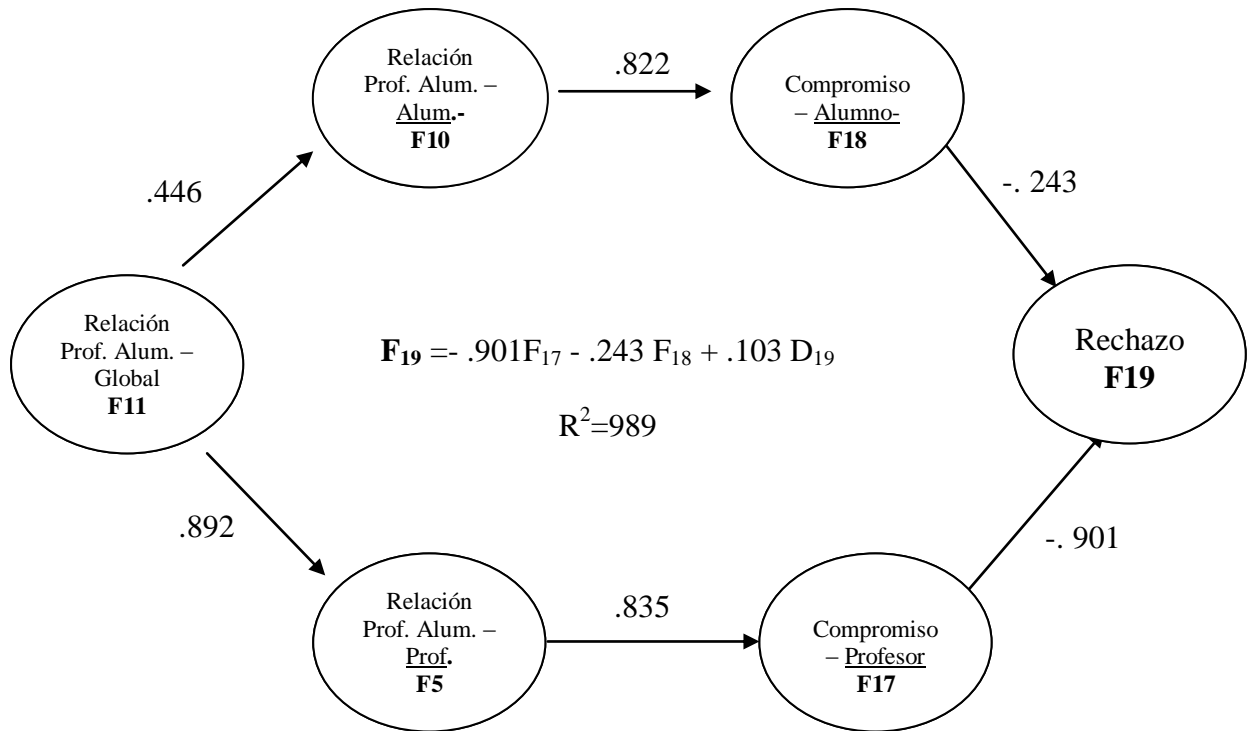
En la figura 20 se representa el modelo de rechazo. Se pueden ver todos los factores de segundo y de tercer orden y los valores de los pesos factoriales estandarizadas. Los índices de ajuste son aceptables: $\chi^2_{S-B} (1994, N=515) = 3413.081, p=.000; \chi^2_{S-B}/df=1.71; BBNN=.901; CFI=.905; IFI=.906; RMSEA=.037$, con el 90% del intervalo de confianza entre .035 y .039). Se tuvo que incluir la covarianza entre D12y D8, compromiso conductual y conflicto-A, a las ya incluidas en el modelo en el que todavía no participaba la relación entre iguales (D14-D13 y D15-D3). La solución estandarizada de los factores que participan en el modelo es:

F1	=F1	=	.843	F5	+	.537	D1		.711	
F2	=F2	=	.956*	F5	+	.294	D2		.914	
F3	=F3	=	-.677*	F5	+	.736	D3		.458	
F4	=F4	=	.535*	F5	+	.845	D4		.286	
F5	=F5	=	.892	F11	+	.453	D5		.795	
F6	=F6	=	.923	F10	+	.384	D6		.852	
F7	=F7	=	.882*	F10	+	.472	D7		.777	
F8	=F8	=	-.534*	F10	+	.845	D8		.285	
F9	=F9	=	.559*	F10	+	.829	D9		.312	
F10	=F10	=	.446*	F11	+	.895	D10		.199	
F12	=F12	=	.793	F18	+	.609	D12		.629	
F13	=F13	=	.766*	F18	+	.642	D13		.587	
F14	=F14	=	.694*	F18	+	.720	D14		.482	
F15	=F15	=	.939	F17	+	.343	D15		.882	
F16	=F16	=	.892*	F17	+	.453	D16		.795	
F17	=F17	=	.835*	F5	+	.550	D17		.697	
F18	=F18	=	.822*	F10	+	.569	D18		.676	
F19	=F19	=	-.901*	F17	-	.243*	F18	+	.103 D19	.989

En este modelo el compromiso del alumno tiene dos efectos directos en el rechazo entre iguales, del compromiso-Profesor ($\beta = -.901$) y del compromiso-Alumno ($\beta = -.243$). Además, se identifican tres efectos indirectos de las relaciones profesor-alumno en la aceptación entre iguales: a) de las Relaciones Profesor-Alumno (Profesor) en la Aceptación a través del Compromiso del Alumno (Profesor) ($\beta = -.901 \times .835 = -.752$);

b) de las Relaciones Profesor-Alumno (Alumno) en la Aceptación a través del Compromiso del Alumno (Alumno) ($\beta = -.243 \times .822 = -.200$); c) un efecto global de la relaciones profesor alumno en la aceptación a través del profesor y del alumno ($[\beta = -.901 \times .835 \times .892 = -.671] + [\beta = -.243 \times .822 \times .446 = -.089] = -.760$). La acción a través del profesor es mucho más grande de la que tiene lugar vía el alumno; esta diferencia es el resultado de que el efecto directo de COMP-A es relativamente pequeño en Rechazo mientras que el de COMP-P casi es del 90% y de que RAP-A tiene menos peso en RAP-P, .466 frente a .892.

Figura 20. Modelo Final Rechazo. Relación profesor-alumno, compromiso del alumno en el aula y nominaciones negativas recibidas.



ÍNDICE
 χ^2_{S-B} (1994, N=515)=
 3413.532; $p \leq .000$
 BBNN = .901
 CFI = 905
 RMSA 037 (035-039)

CAPÍTULO VIII

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

- 8.1. Relación profesor alumno
- 8.2. Compromiso del alumno en el aula
- 8.3. Aceptación-rechazo entre iguales
- 8.4. Asociación relación profesor-alumno, compromiso alumno y aceptación iguales
- 8.5. Integración de resultados y conclusiones.
- 8.6. Limitaciones y futuras líneas de investigación.

8.1. Relación profesor alumno.

En el capítulo II se justifica la importancia de los beneficios derivados de una relación profesor-alumno en la escuela caracterizada por elevados niveles de apoyo y bajos niveles de conflicto (Maldonado y Carrillo, 2006; Hamre y Pianta, 2001; Hughes, Wu y Kwok, 2010), y de los perjuicios derivados de una relación de conflicto profesor-alumno en el aula (Ladd et al., 1999; Harrison et al., 2007, Hughes, 2011). Beneficios tanto a nivel conductual, socio-emocional como cognitivo-académico. Pero también se insiste en que la forma de entender esta relación profesor-alumno no se ha entendido siempre igual. Tras algunas décadas en las que el estudio de la interacción profesor/alumno se centraba en la preocupación de identificar las claves de la eficacia docente y por la exigencia de mostrar objetividad a la hora de categorizar del comportamiento, el interés se desplazó posteriormente hacia el proceso mismo de interacción y los factores de distinta naturaleza que convergen en él (Coll, 2001).

Este hecho tuvo y tiene en la actualidad, importantes implicaciones metodológicas. Se pasó a dar más importancia a la actividad constructiva de los alumnos en el aprendizaje escolar, a la manera de entender el papel del profesor como guía de esta actividad constructiva de los alumnos y a considerar la estructura comunicativa y del discurso educacional como uno de los elementos básicos para comprender los procesos de interacción profesor/alumno (Cazden, 1991). Dentro de las teorías constructivas de la educación, últimamente también se ha destacado la importancia del análisis de la comunicación entre iguales como verdadero potencial educativo (Cubero y Luque, 2001). Se ha pasado a entender el contexto de clase como un todo en el que ya no solo se escucha la voz del maestro, sino que se destaca la importancia de la interacción de todos sus miembros, profesores, alumnos e iguales. Se entiende desde un enfoque más sociocomunitario de la educación, donde la cooperación y el diálogo son fundamentales y esconden algunas de las principales claves para superar las desigualdades educativas y sociales (Puigdevol, Soler y Valls, 2002).

Precisamente en este mismo punto es en el que converge la teoría con los resultados de este trabajo. Los dos modelos empíricos finales que se han planteado nos muestran una clara evidencia de que a pesar de la escasa relación entre el punto de vista del alumno y

el punto de vista del profesor sobre su relación de apoyo dentro del aula, existe un consenso a la hora de opinar sobre la relación entre los iguales (tanto hablando de relación de aceptación como de rechazo). Probablemente la clave sea dar este enfoque más sociocomunitario a la educación, partiendo de la cooperación y el diálogo. Metafóricamente el profesor no sabe que siente o piensa el alumno ni el alumno sabe cómo piensa o que siente el profesor en cambio si logran llegar a un consenso cuando hablan en general de las relaciones del aula.

Autores como Vygotsky, Bruner, Freire, Habermas o Mead ya hicieron aportaciones clave a la concepción del aprendizaje, como son el concepto de intersubjetividad y la relevancia de la interacción social y la creación colectiva de significado como fuente y motor del aprendizaje” (Elboj et al., 2002:47). Así pues, algunas propuestas para poner esto en práctica son: el aprendizaje cooperativo, las comunidades de aprendizaje, la continuidad contextual entre escuela y medio, la ampliación del territorio educativo, la transformación del contexto y la construcción de redes comunitarias de aprendizaje se convierten en ingredientes básicos de las propuestas de aprendizaje.

8.2. Compromiso del alumno en el aula.

En el capítulo III también se justifican los numerosos beneficios del engagement o compromiso del alumno en el aula a nivel conductual, emocional y cognitivo, ante todo como un reto para luchar contra la demotivación y el fracaso o el abandono escolar (Fredricks, Blumenfeld, y París 2004). El compromiso se describe como "la energía en la acción, la conexión entre la persona y la actividad "(Russell, Ainley, y Frydenberg, 2005, p. 1), es como una participación más activa de la persona en la realización de una determinada tarea. Además, el compromiso se produce sobre las relaciones (Sinclair et al, 2005), no se considera una "actividad individual" (Yazzie-Mintz, 2007, p. 1) y demanda un ajuste persona-ambiente (Reschly y Christenson, 2006a, 2006b).

El hecho de no ser una actividad individual y que demande un ajuste persona-ambiente se refleja claramente en el modelo que se plantea al ver que el compromiso del alumno en el aula (tanto analizado por el propio alumno como por parte del profesor) está relacionado con su opinión sobre su relación profesor-alumno y a la vez influye en el

ajuste social entre sus propios compañeros. Es por eso que en el estudio del compromiso del alumno en el aula vamos más allá del simple análisis de su motivación. Aunque la motivación es fundamental para la comprensión del compromiso, el último es un constructo más complejo y digno de estudio.

Los primeros estudios definían el compromiso del estudiante sobre todo por las conductas observables, tales como participación, el tiempo en la tarea, la asistencia, perseverancia, conformidad con las reglas y ausencia de conductas disruptivas (Natriello 1984), que indicarían el compromiso de los alumnos en las tareas escolares, la realización de su trabajo y seguimiento de las reglas. Los investigadores más tarde incorporaron aspectos emocionales o afectivos en su conceptualización de engagement (Finn, 1989). Estas definiciones incluyen los sentimientos de pertenencia, el disfrute y el apego. Más recientemente, los investigadores han estudiado los aspectos del compromiso cognitivo, tales como la inversión de los estudiantes en el aprendizaje, la perseverancia en los desafíos, y el uso de estrategias profundas en lugar de estrategias superficiales (Fredricks, Blumenfeld, y París 2004).

Desde la práctica en este estudio se pone de manifiesto la relevancia precisamente de estudiar o analizar estos aspectos emocionales o afectivos. En los análisis diferenciales hechos se evidencia que el propio alumno señala una disminución progresiva en sus niveles de compromiso emocional y de compromiso cognitivo de segundo a cuarto y de cuarto a sexto. El compromiso conductual en cambio se mantiene estable. Respecto a la observación del profesorado, el profesorado de segundo observa niveles de participación, tanto cooperativa como independiente, más bajos que los que informan los profesores en cursos superiores. Definitivamente existe un claro contraste entre lo que dicen los profesores y lo que dicen los alumnos. Mientras que el profesor advierte un incremento en la participación cooperativa, los alumnos informan que su compromiso es menor. De esos resultados podemos deducir que tal vez el profesor no perciba esta falta de compromiso en el alumno en cursos superiores porque el alumno disimula o encubre su “disengagement” emocional y cognitivo (no visibles a simple vista) con el compromiso conductual (el más perceptible a simple vista). Así, parece que estén los alumnos igual de implicados, pero en realidad no lo sienten ni invierten tanto

esfuerzo. No se han encontrado estudios similares que antecedan a los resultados que aquí se detallan.

8.3. Aceptación-rechazo entre iguales.

Dentro del capítulo IV se habla de la importancia de las relaciones sociales en general dentro del contexto escolar y en particular de los beneficios de las relaciones entre iguales y del grado de integración social en el aula. En concreto se habla de su poderosa influencia tanto en su interés y motivación por la escuela como en su ajuste personal y social. En este sentido, se ha constatado que aquellos alumnos que perciben un mayor grado de apoyo de sus profesores e iguales manifiestan también una mayor motivación e interés por las actividades escolares, son más proclives al cumplimiento de las normas que regulan el funcionamiento del aula, se implican más activamente en metas prosociales y su autoestima es más positiva (Wentzel, 1998). Asimismo, se ha señalado la relevancia que las relaciones entre iguales tienen en el aprendizaje del niño de actitudes, valores e informaciones respecto del mundo que le rodea, el logro de una perspectiva cognitiva más amplia, la adquisición y el desarrollo de habilidades sociales y la continuación en el proceso de desarrollo de su identidad (Cava y Musitu, 2001).

Aunque en este trabajo no nos centremos exclusivamente en analizar o hallar los numerosos beneficios de un buen ajuste social entre iguales si que nos interesa encontrar que factores o variables influyen en ello. Afirmamos con los resultados de nuestro estudio lo dicho, que aquellos alumnos que perciben un mayor grado de apoyo de sus profesores e iguales manifiestan también una mayor motivación e interés por las actividades escolares, son más proclives al cumplimiento de las normas que regulan el funcionamiento del aula, se implican más activamente en metas prosociales y su autoestima es más positiva (Wentzel, 1998). Aunque en el estudio planteado el compromiso del alumno actúa como variable mediadora entre la relación profesor-alumno y el ajuste social.

Por otro lado, al revisar los análisis diferenciales respecto a la relación profesor-alumno con el tipo sociométrico encontramos que existe bastante acuerdo entre la visión del profesor y la visión del alumno en la evolución de las dimensiones estudiadas. Ahora

bien, destaca una diferencia significativa entre la visión del profesor y la del alumno a la hora de valorar esta relación en los alumnos rechazados. Son los profesores los que informan de niveles de conflicto algo superiores en los alumnos rechazados que en los demás alumnos. Aquí se explica también lo dicho en la teoría y la poderosa influencia que el profesor puede tener en los alumnos por mediación de los iguales.

8.4. Asociación relación profesor-alumno, compromiso alumno y aceptación iguales.

En este apartado se pretende vincular la parte teórica del trabajo (especialmente el capítulo V) con los resultados obtenidos. Para ello analizaremos en que puntos coincidimos y en que puntos discrepamos con los autores y trabajos estudiados en la literatura reseñada.

Aunque existe gran cantidad de literatura que vincula dos de las tres variables de estudio (relación profesor-alumno, compromiso del alumno en el aula y relación entre iguales) aportando información realmente relevante (Hughes, Cavell, y Jackson, 1999; Ladd et al, 1999; Hughes et al. 2001; Furrer y Skinner 2003; Hughes, Zhang, y Hill, 2006; Hughes y Kwok, 2007) menos estudios evidencian la reciprocidad de estas tres variables entre ellas (*Hughes y Kwok, 2006; Hughes, Zhang y Hill, 2006; Hughes y Chen, 2011*). Todavía se han hallado menos estudios que relacionen a la vez cada variable de estudio aportada por diferentes informantes ((Hughes et al, 1999;. Mantzicopoulos Neuharth y Pritchett, 2003; Murray et al, 2008).

En el punto 5.3 del presente estudio, hablamos de las aportaciones o nuevas propuestas de análisis que se pretendían trabajar a raíz de los estudios presentados. Recapitularemos cada una de ellas para concluir como han quedado.

1) En la primera aportación se hablaba de trabajar el análisis de la interacción de las tres variables (relación interpersonal profesor-alumno, compromiso del alumno en el aula, relación entre iguales) de forma conjunta a través de ecuaciones estructurales. Dado que hasta el momento existen muchos estudios que solo analizan dos de los tres ámbitos por separado. Podemos afirmar que lo hemos conseguido, ya que hemos logrado vincular

las tres variables de estudio en un modelo final mediante el uso de ecuaciones estructurales.

2) Una de las principales metas de este trabajo era la de analizar la relación profesor-alumno de forma recíproca y no solamente unidireccional como ocurre en la mayoría de estudios (Birch & Ladd, 1997; Pianta, & Howes, 2002; Hughes & Kwok, 2007). La literatura afirma que por debajo de 4 ° curso de primaria, la información de los niños sobre el apoyo social y la aceptación por parte de sus profesores muestra una correspondencia no significativa o significativa pero muy modesta, con los informes de apoyo o cercanía de los maestros (Hughes et al, 1999;. Mantzicopoulos Neuharth y Pritchett, 2003; Murray et al, 2008). Sin embargo, niños y maestros muestran un acuerdo moderado en su percepción del conflicto respecto a la relación (Henricsson y Rydell, 2004; Li et al., 2008). Coincidimos en este punto con la literatura puesto que nuestros resultados reflejan una correlación moderada entre los factores de conflicto profesor-alumno, $r = -0.466$ ($p \leq .001$) y bajas correlaciones entre los factores de apoyo tal y como se ha comentado anteriormente. Este rango de correlaciones son habituales en los trabajos publicados con TSRI con alumnos de primaria (Hughes y Kwok, 2006; Hughes, 2011; Hughes y Chen, 2011). Hughes (2011) afirma que el mayor consenso para el conflicto puede ser debido al hecho de que los ítems del conflicto se refieren a interacciones más fáciles de observar que en el caso de los ítems de apoyo (Hughes, 2011).

Por otra parte, los pocos estudios que han examinado la correspondencia entre informes de TSRI de los maestros y las valoraciones de los pares (Hughes y Kwok, 2007), de apoyo por parte del profesorado proporcionan evidencia de un acuerdo transversal del informante. Es decir, a pesar de las bajas correlaciones en calidez/apoyo entre el autoinforme del alumno y el informe del profesor, en cursos superiores (de 3° en adelante), se han encontrado correlaciones más fuertes a la hora de evaluar la relación profesor-alumno y las medidas de ajuste del niño dentro de los evaluadores (entre alumnos o entre profesores respectivamente) que a través de los evaluadores (entre alumno y profesor juntos) (Decker, Doña, y Christenson, 2007;. Murray et al, 2008). Coincidimos en parte con este punto. Por una parte, detectamos efectivamente en nuestro modelo que también existen correlaciones más fuertes a la hora de evaluar la

relación profesor-alumno, el compromiso del alumno en el aula y las medidas de ajuste del niño dentro de los evaluadores (entre alumnos o entre profesores respectivamente) que a través de los evaluadores (entre alumno y profesor juntos).

Una vez más esto nos demuestra que aunque los estudiantes parecen organizar sus percepciones sobre la relación de apoyo y conflicto del profesor de manera diferente como lo hacen los profesores, el bajo acuerdo entre los informantes no significa necesariamente que los informes de los alumnos tengan poca significatividad clínica o educativa (Hughes, Li, Kwok y Hsu, 2011). Es importante señalar, como se demuestra en el estudio que una percepción del alumno sobre el maestro como la aceptación, confianza, y disponibilidad, ya sea congruente con otras fuentes de información sobre la relación o no, puede afectar a la participación de un niño en el aprendizaje y su ajuste social en el aula. De acuerdo con la teoría socio-emocional de la motivación (Deci y Ryan, 1985, 1991; Furrer y Skinner, 2003), los estudiantes de primaria que informan de relaciones positivas con sus maestros y compañeros informan de un mayor apego, gusto y participación por la escuela, así como la mejora el autoconcepto académico, en relación con los estudiantes que informan de relaciones menos positivas (Flook, Repetti, y Ullman, 2005; Gest et al, 2005;. Guay, Boivin, y Hodges, 1999; Murray et al, 2008;. Rey et al., 2007).

3) Otra propuesta, también como novedad era analizar el compromiso del alumno en el aula desde ambas perspectivas, profesor y alumno. Esta vez, al contrario que ocurría en el estudio de la relación profesor-alumno, sin literatura previa encontrada. El hecho de no hallar un cuestionario paralelo para responder profesor y alumno respectivamente así como la escasez de literatura que informara del compromiso del alumno en el aula fueron un impedimento al margen de los resultados encontrados. No se consigue encontrar una variable latente “Compromiso del alumno en el aula” que explique conjuntamente la relación profesor-alumno percibida por profesores y alumnos.

4) Una aportación más pretendía ser era el estudio del compromiso del alumno en el aula en educación primaria desde las tres vertientes: compromiso conductual, compromiso emocional y compromiso cognitivo. Atendiendo a la bibliografía sobre el engagement o compromiso del alumno en el aula, muchos autores analizan solo el

compromiso conductual en alumnos de educación primaria (Alexander, Entwisle, y Dauber, 1993; Birch y Ladd, 1997; Buhs y Ladd, 2001; Miles & Stipek, 2006, Hughes, Luo, Kwok y Loyd, 2008) por ser en teoría el más claro y evidente a la hora de interpretar entre los alumnos de educación primaria. Introduciendo posteriormente el compromiso emocional y cognitivo del alumno en el aula como variable de estudio en cursos superiores de secundaria y bachillerato (Connell y Wellborn, 1991; Finn, 1989; Skinner & Belmont, 1993). Contrariamente a la literatura comentada, en el presente estudio, la fiabilidad en los factores del cuestionario de compromiso en el aula SEM fue aceptable en el factor compromiso emocional ($\alpha = .84$) y aceptable en el factor compromiso cognitivo ($\alpha = .78$). En cambio y de forma contraria a lo establecido antes en la literatura revisada, en el factor compromiso conductual ($\alpha = .60$) fue mejorable. Con estos resultados podemos concluir que los alumnos de educación primaria sí que pueden ser capaces de responder de forma fiable a cuestionarios sobre su compromiso en el aula. Respecto al compromiso conductual los resultados son en principio extraños, dado que la conducta aparentemente debería ser para ellos lo más fácil de valorar. Como se ha comentado en el apartado de resultados el fallo puede estar en una mala interpretación de los ítems (preguntas demasiado abiertas o generales como ¿Terminas los deberes a tiempo? ¿Cumples las normas de la escuela?). Los investigadores que han utilizado este mismo cuestionario en alumnos de educación primaria (Blumenfeld et al. 2005; Fredricks et al. 2005 y Goldschmidt, 2008) informan de una fiabilidad de $\alpha = .83$ -.86 en el compromiso emocional (en este estudio, $\alpha = .84$), una fiabilidad de $\alpha = .55$ -.82 en el compromiso cognitivo (en este estudio, $\alpha = .78$), en cambio informan de una fiabilidad de compromiso conductual de $\alpha = .72$ -.77 y en el presente estudio no se cumple, $\alpha = .60$.

5) Se han evidenciado cambios notables en todas las variables de estudio respecto a la edad, es decir, existen cambios en los informes de los profesores respecto a las relaciones con sus alumnos y respecto al compromiso de sus alumnos a lo largo de la escolaridad (análisis diferencial por cursos). Así pues, se ha demostrado que el maestro puede servir como una figura de referencia/fijación de niños pequeños, de tal manera que una relación segura y cercana con el profesor permite a los niños lidiar mejor con

los retos sociales y académicos en preescolar y los primeros grados de primaria (Howes et al 1994; Pianta y Steinberg, 1992), pero no en edades superiores.

6) Otra novedad que añadimos al estudio era el trabajo con una muestra ordinaria de alumnos. A diferencia de Hughes, no escogemos alumnos en riesgo de exclusión social ni marginales para la investigación (ambiente familiar malo, pobre autorregulación, miedosos o temperamentamente temerosos). La autora justifica las características de su muestra porque parte de la idea de que el apoyo del maestro en el aula puede predecir más las diferencias en las competencias de estos niños. Pero a la vez reconoce que trabajar con este tipo de muestra tiene limitaciones, indica que puede ser difícil para los profesores proporcionar apoyo a los niños que requieren altos niveles de corrección por parte del maestro. Contrariamente a lo esperado, no existen aparentemente diferencias significativas entre los resultados encontrados en nuestra muestra ordinaria y una muestra con alumnos en riesgo de exclusión social y/o marginales respecto a la relación profesor-alumno tal y como se ha visto en el primer punto de la discusión. Por tanto, podríamos deducir que los hallazgos de Hughes y sus colaboradores pueden generalizarse a muestras mayores (Hughes, 2011).

7) Finalmente, conseguimos averiguar que si existe una relación directa entre el compromiso del alumno en el aula (tanto informada por el profesor como informada por el alumno respectivamente) y la relación entre iguales (tanto en el caso de la aceptación como en el caso del rechazo). Eso es una buena aportación a la escasa literatura que relaciona el compromiso del alumno en el aula con la relación entre iguales.

8.5. Integración de resultados y conclusiones.

Para poder hablar de conclusiones vamos a ordenar este apartado en relación a los objetivos e hipótesis formuladas en el capítulo VI.

Objetivo 1: en él se hablaba de seleccionar y adaptar al castellano instrumentos que permitan evaluar la relación profesor-alumno y el compromiso del alumno en el aula, de forma recíproca (versión del profesor y versión del alumno). Respecto a la selección de instrumentos, no se encontró como se buscaba un instrumento que valorara de forma

paralela el compromiso del alumno en el aula por parte del profesor y del alumno, tal y como ocurre con el cuestionario que valora la relación profesor-alumno en el aula (TRSI). En líneas generales podemos decir que la adaptación de los cuestionarios TRSI alumno, TRSI profesor, SEM i TRSSA al castellano es adecuada. Esto queda demostrado cuando en el capítulo anterior se ha descrito la fiabilidad de los instrumentos y se ha visto que es aceptable para la muestra seleccionada. Todos ellos muestran valores aceptables en general: TRSI alumno $\alpha = .870$, TRSI profesor $\alpha = .711$, SEM $\alpha = .869$, TRSSA $\alpha = .883$. Estos valores son consistentes, tal y como se afirmó en el punto anterior con la literatura revisada. Aunque la fiabilidad del instrumento en general sea aceptable sí que sería necesario revisar la traducción de algunos ítems en los cuatro cuestionarios que pueden resultar confusos a la hora de contestar, tanto por parte de los maestros como por parte de los alumnos. Por ejemplo, los ítems correspondientes al factor compromiso conductual del SEM (que muestran como se ha comentado en el punto anterior una baja fiabilidad). Esto se puede justificar por la imprecisión o mala interpretación de algunos ítems por parte de los alumnos. Por ejemplo “acabo el trabajo a tiempo” (sin especificar si es en casa, en la escuela, dentro de los plazos de entrega...) “cuando estoy en clase hago como que estoy trabajando”, “cumpló las normas de la escuela” (ítem muy genérico). Tal vez esta limitación hubiese podido evitarse con el pase individualizado de los cuestionarios a la totalidad de los alumnos que constituyen la muestra y no solo a los alumnos de segundo curso como se hizo.

Hipótesis 1. Se confirma. Se ha encontrado un instrumento de medida que permite valorar los mismos factores sobre la relación profesor-alumno en ambos implicados, una versión contestada por el alumno, el *TSRI, Student-Teacher Relationship Inventory*, (Hughes et al., 1999) y una versión contestada por el profesor, *TSRI, Teacher-Student Relationship Inventory* (Hughes, 2001) válida para niños de educación primaria.

Hipótesis 2. No se confirma. No se ha podido encontrar un instrumento paralelo de medida que permita valorar el compromiso del alumno en el aula (conductual, emocional y cognitivo) por parte del alumno y otra por parte del profesor, válido para niños de educación primaria. Por lo tanto se han utilizado dos instrumentos independientes, el SEM, School Engagement Measure (Blumenfeld y Fredricks,

2005) para los alumnos y el TRSSA *The Teacher Rating Scale of School Adjustment* (Birch y Ladd, 1997) para los profesores. No son paralelos pero ambos cumplen los requisitos marcados para el trabajo, se dirigen a alumnos de educación primaria y tienen en cuenta los tres tipos de compromiso: conductual, emocional y cognitivo

Objetivo 2: En términos generales se puede afirmar que los 4 instrumentos confirman las estructuras factoriales originales, con alguna pequeña modificación y con una pequeña reducción en el número de ítems. La única diferencia destacable es la aparición de un cuarto factor en las relaciones profesor-alumno, tanto en el autoinforme como en el informe del profesor, y que hemos denominado elogio (recibo elogios/el profesor me elogia) en el caso del alumno y orgullo (me siento orgulloso del alumno, o el alumno me da motivos para sentirme orgulloso) en el informe del profesor. Ambos factores están formados por los mismos ítems en las dos versiones, ítems que originalmente precedían del factor calidez, factor con el que conservan correlaciones moderadamente altas ($r=.63$, en el caso del alumno, y $r=.76$, en informe del profesor). Y aunque no se observa un comportamiento diferente de estos factores y calidez con relación a terceras variables (compromiso, por ejemplo), o que se distribuyan de forma diferente en función de las variables del alumno (género, edad, tipo sociométrico), creemos que su identificación como dos factores independientes de la calidez realiza aportaciones importantes: Calidez es ante todo un factor emocional, sin embargo en esos ítems se refleja los elementos más conductuales de la calidez, el alumno recibe confirmación de la calidez del profesor (le dice cosas bonitas, le dice que es bueno, lo que hace le gusta al maestro). Por lo que se refiere al profesor, el factor delinea una calidez extrema, y afloran igualmente los componentes cognitivos-conductuales (me da mucho motivos para elogiarlo, tengo mucho motivos para decir que este alumno hace muchas cosas bien y este alumno hace a menudo cosas que me gustan. Además, tiene un fuerte apoyo en la teoría del refuerzo (White y Jones, 2000; Smith, Simon y Bramlett, 2009), y en particular en toda la tradición que destaca la importancia de hacer halagos al alumno y de dar feedback positivo (Landry, Anthony, Swank, y Monseque Bailey, 2009)

Por lo que se refiere a los dos instrumentos que miden las relaciones profesor-alumno (TSRI_A y TSRI_P) se observa una estructura estable con independencia del conjunto

de variables que participen en el análisis. Estos es, los 4 factores de TSRI_P forman parte de un factor de segundo orden en los tres análisis en los que ha participado: a) en el AFC con los ítems del TSRI-P (figura 21; b) en el AFC con los ítems del TSRI-P y los ítems del TRSI-A(figura 22);; c) en el modelo de ecuaciones estructurales en el que participan todos los ítems de todas las áreas estudiadas, las relaciones profesor-alumno (profesor. Alumno), el compromiso del alumno (profesor, alumno) y la aceptación de los iguales. Lo mismo sucede con los 4 factores de TSRI (alumno) (figura 23).

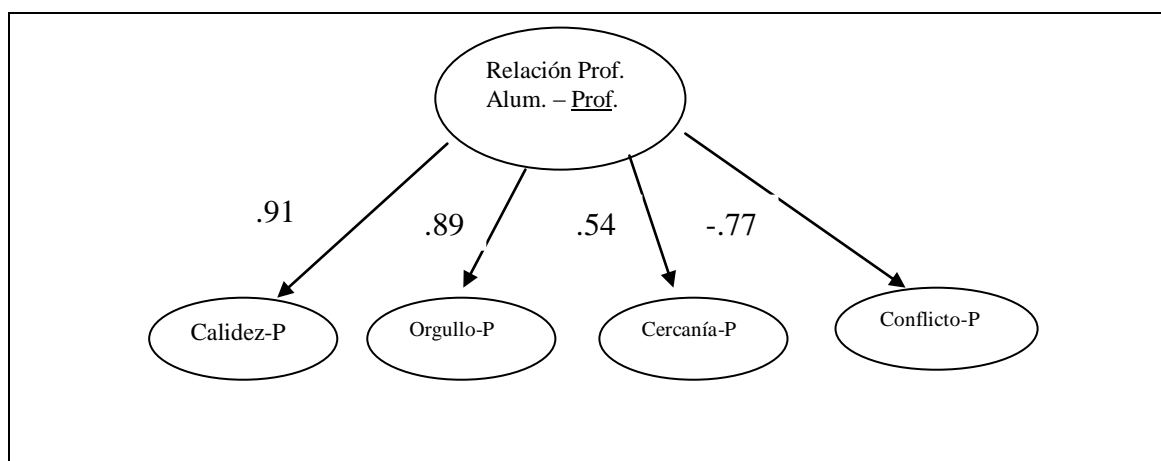


Figura 21 AFC del TSRI-Profesor

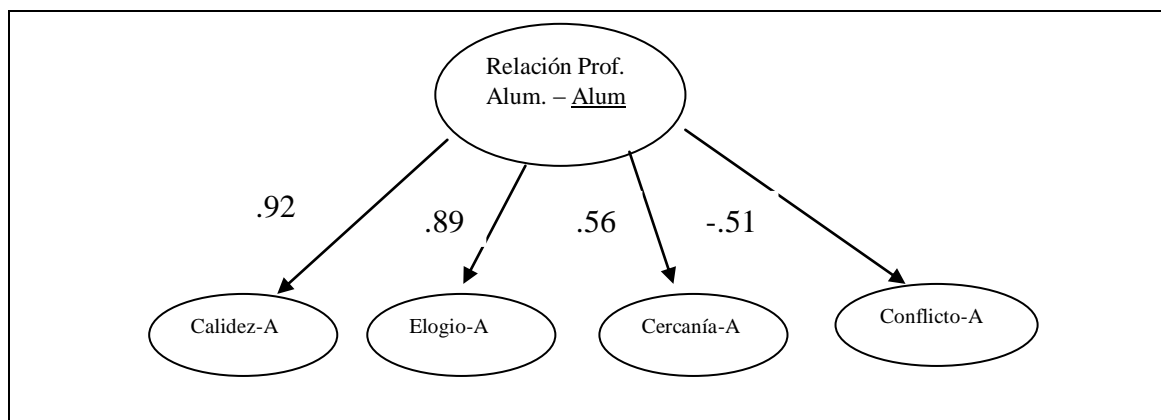


Figura 22. AFC del TSRI-Alumno

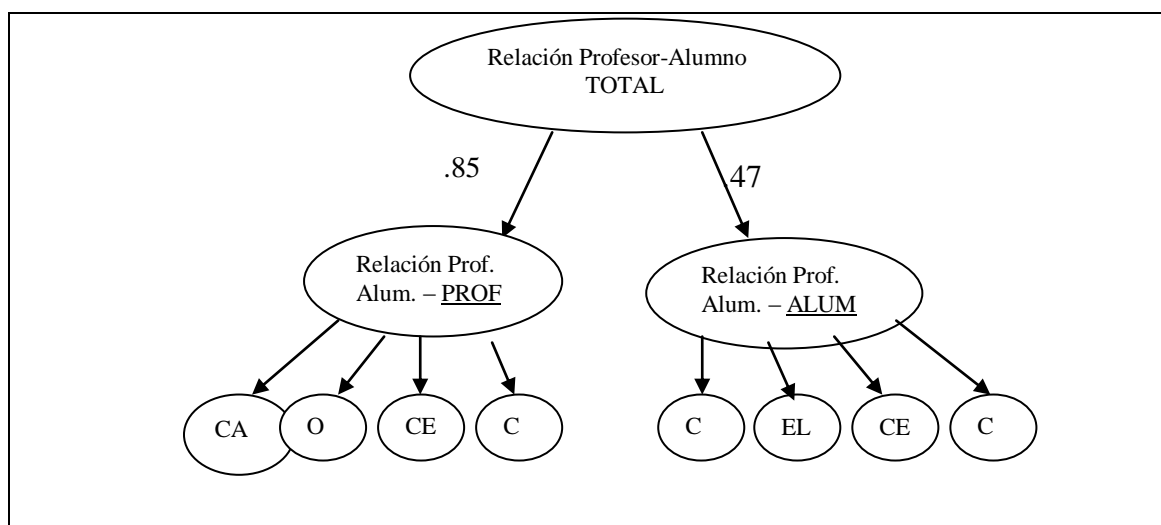


Figura 23. AFC del TSRI-TOTAL y en el modelo final

En el caso de los dos instrumentos utilizados para medir el compromiso del alumno, autoinforme (SEM) y heteroinforme del profesor (TSSRA), se observan algunos cambios en los factores de n orden identificados. Así, los tres factores del SEM se agrupan en un factor de segundo orden (Compromiso alumno, alumno) tanto cuando se consideran solo los ítems del SEM como cuando participan todos los instrumentos utilizados para validar el modelo general (figura 25 y figura 27). Sin embargo, cuando en el AFC participan los factores del SEM y los del TSSRA, los cinco factores son explicados por un factor de segundo orden (Compromiso global del Alumno) (figura 26), en lugar de formar un factor de segundo orden (Compromiso del Alumno, Alumno) que a su vez sea explicado por un factor de tercer orden (Compromiso del Alumno, Alumno). No obstante, la situación más inestable es la que presentan los dos factores del TRSSA en su relación con factores de n superior. Así, la participación cooperativa y la participación independiente, los dos factores de primer orden del compromiso del alumno (profesor), a pesar de tener una correlación alta ($r=.72$) no conforma un factor de segundo orden (compromiso del alumno percibido por el profesor) en el AFC del TRSSA (Figura 24), lo que sí sucede en el modelo de ecuaciones estructurales final que se ha probado. Tampoco se ha logrado confirmar ese factor de segundo orden, compromiso del alumno percibido por el profesor, cuando se ha incluido en un mismo AFC el TSSRA y el SEM; en este caso, no se ha encontrado un factor de tercer orden

como se esperaba que explicara tanto la percepción del propio alumno de su compromiso en el aula y la que percibe el profesor, sino que los cinco factores, los tres del SEM y los dos del TSSRA, conforman una factor de segundo orden (figura 27).

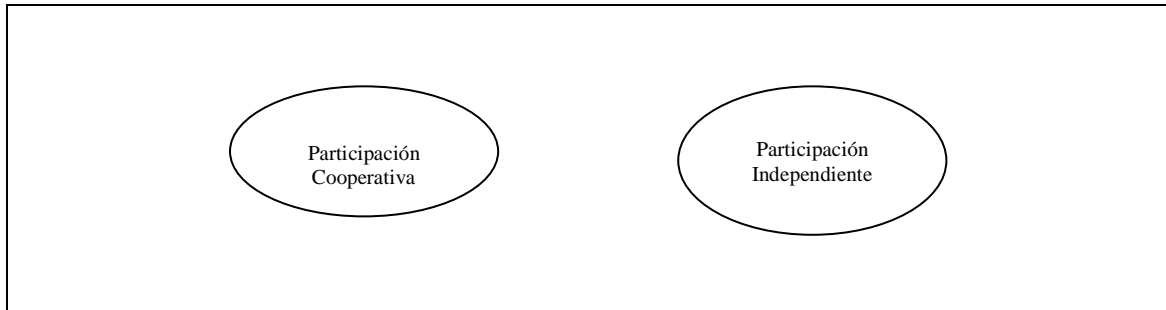


Figura 24. AFC del TRSSA (compromiso)- Profesor.

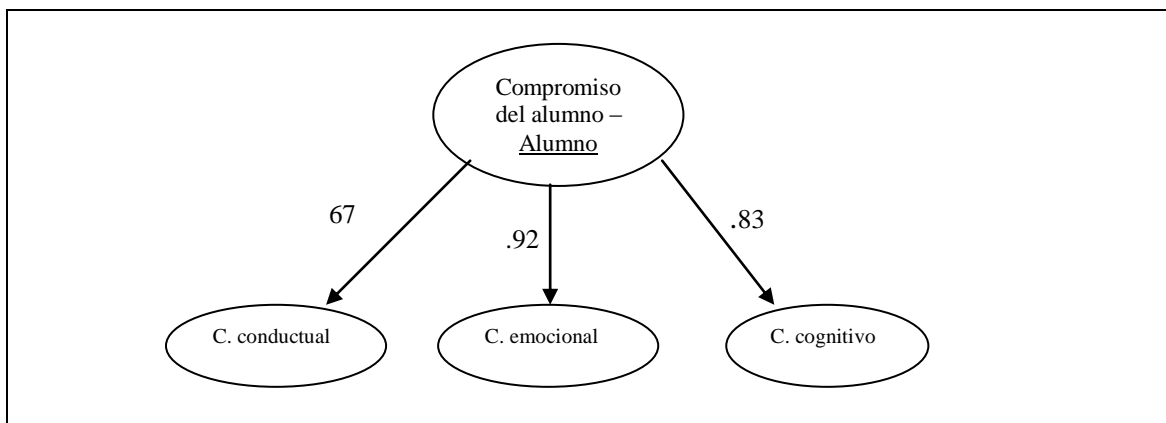


Figura 25. AFC del SEM (compromiso)- Alumno.

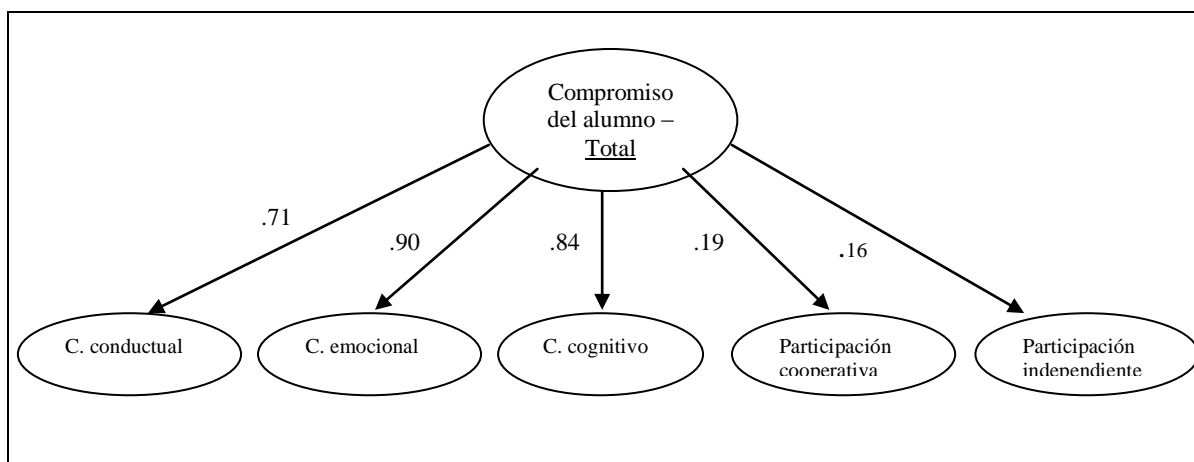


Figura 26. AFC del Compromiso Total.

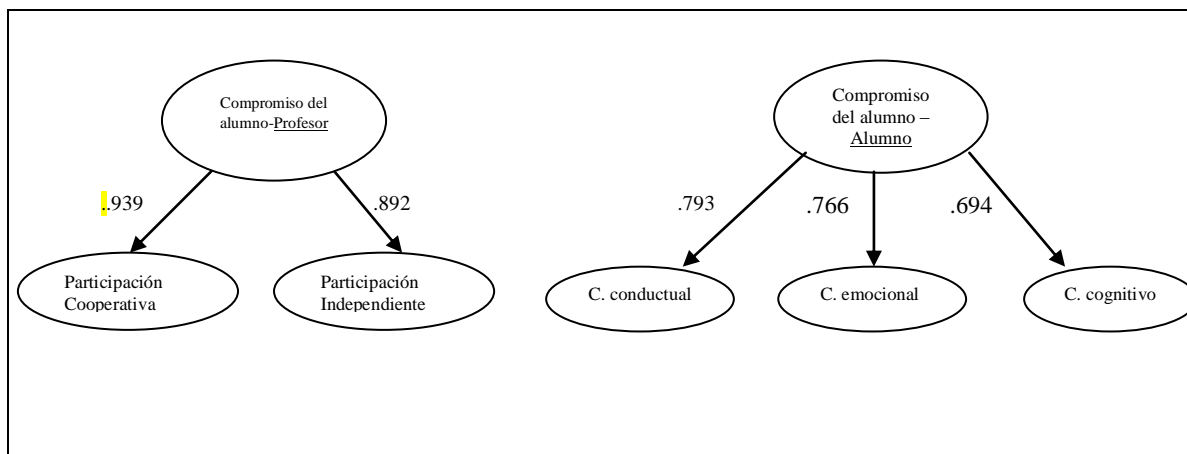


Figura 27. AFC del Compromiso total en el modelo final

Hipótesis 3. Se confirma en parte. Se consigue con los datos obtenidos en el estudio confirmar la estructura trifactorial del Teacher Student Relationship Inventory (TRSI, Hughes et al 1999), versión alumno: calidez, cercanía y conflicto. Pero para ajustar el análisis factorial aparece un cuarto factor dentro de esta misma estructura. El nombre que se ha dado al nuevo factor es elogio y está formado a partir de dos ítems del factor calidez.

Hipótesis 4. Se confirma en parte. Es decir, se consigue replicar con nuestros datos la estructura trifactorial del Teacher Student Relationship Inventory (TRSI, Hughes et al 2001): calidez, cercanía y conflicto. Pero, al igual que en el caso del alumno y surge el mismo cuarto factor, esta vez denominado orgullo, compuesto también por los mismos ítems (esta vez tres).

Hipótesis 5. Se confirma. Se reproduce la estructura factorial con tres factores del cuestionario School Engagement Measurement-MacArthur Network (SEM, Blumenfeld y Fredricks, 2005), contestado por el alumno: compromiso conductual, compromiso emocional y compromiso cognitivo (Fredricks et al., 2005, Goldschmidt 2008).

Hipótesis 6. Se confirma. Se replica la estructura bifactorial de la Escala Teacher Rating Scale of School Adjustment (TRSSA, Birch y Ladd, 1997), contestado por

el profesor: participación cooperativa y participación independiente (Ladd et al. 2008, Ladd et al. 2001, Ladd et al. 1996; Ladd y Daniella, 2009).

Objetivo 3: para dar respuesta al tercer objetivo de estudio se llevaron a cabo los análisis diferenciales de la muestra atendiendo al género, curso y tipología sociométrica de los alumnos. De los resultados obtenidos a grandes rasgos se concluye que se observan claros efectos diferenciales de las variables del alumno (género, curso y tipo sociométrico) en las relaciones profesor-alumno y en el compromiso del alumno. Como a continuación se detalla, la mayoría de los resultados obtenidos coinciden con la literatura revisada sobre el tema de estudio.

Se observan claros efectos diferenciales de las variables del alumno (género, curso, edad, tipo sociométrico) en las relaciones profesor-alumno y en el compromiso del alumno.

Por lo que se refiere al género del alumno, se han identificado diferencias a favor de las chicas en todas las variables estudiadas. Las chicas en sus autoinformes expresan niveles de compromiso en el aula (conductual, emocional, cognitivo) superiores a las que informan los chicos (Blumenfeld et al. 2005; Fredricks et al. 2005; Goldschmidt, 2008; Ros, Goikoetxea, Gairín y Lekue, 2012) y que sus relaciones con los profesores son mejores que las de los chicos (más calidez, más elogio, más cercanía y menos conflicto (Hughes et al. 1999; Hughes et al., 2001; Hughes et al., 2005; Hughes, Zhang, y Hill, 2006; Hughes et al. 2008; Hughes, 2011). Los profesores confirman estos resultados. Los resultados que mas varianza explican son el conflicto, tanto autoinforme como el heteroinforme, y el compromiso conductual, cada uno de ellos con un 10% de varianza explicada. En el resto, los porcentajes de varianza son pequeños, en torno al 5%.

Por lo que se refiere al tipo sociométrico, se observan diferencias en 11 de las 13 variables estudiadas. El profesorado diferencia claramente los niveles de participación de los tres tipos sociométricos. Tanto en participación cooperativa como en participación independiente, según los profesores los rechazados participan menos que los promedios y éstos menos que los preferidos. No extraña pues que esta misma tendencia se observe en las relaciones que dicen mantener con sus alumnos, peores con

los rechazados y mejores con los preferidos. Los porcentajes de varianza explicados superan en varias ocasiones el 20%. De esta forma, se evidencian claras conexiones entre el dominio del profesor con el dominio de los iguales, y el trato diferencial del profesor como uno de los procesos que pueden explicar el fenómeno del rechazo, y su contribución a la reputación social de los alumno (Hughes et al., 2001, 2005; Hughes y Kwok, 2006, Hughes, 2011).

La imagen anterior, a grandes rasgos, es confirmada por los propios alumnos rechazados. Y ello, a pesar de que la correlación entre los informes del profesor y los autoinforme de los alumnos es moderadamente baja ($r=.36$). Los alumnos rechazados revelan niveles de participación o de compromiso conductual y emocional mas bajos que sus compañeros y que sus relaciones con sus profesores son más conflictivas y que reciben menos elogios y menos muestras de calidez que sus compañeros. La literatura es consistente en señalar que las relaciones profesor-alumno y las relaciones entre iguales predicen el nivel de compromiso de los alumnos y que los alumnos menos aceptados o rechazados tienen niveles más bajos de compromiso en el aula (Furrer y Skinner, 2003; Zimmer-Gembeck et al, 2006). Nosotros en este trabajo hemos mostrado también que el compromiso del alumno es un predictor de los niveles de aceptación y de rechazo que reciben los alumnos.

Los rechazados participan menos, se sienten menos identificados o sienten más frustración con lo que ocurre en el aula, lo que significa un peor pronóstico en los esfuerzos para que mejore su posición sociométrica en el aula. El ambiente social, relaciones con el profesor y relaciones con sus compañeros se opone a que pueda avanzar. Los rechazados han interiorizado esta situación, y confían menos en sus profesores y en sus compañeros, profecía autocumplida (Hughes y Kwok, 2006)

El curso en el que está escolarizado el alumno también aporta un importante volumen de diferencias en las variables estudiadas (8 de 13). En ese caso, a diferencia de lo que ocurría con el tipo sociométrico, es el alumno el que aporta la mayor parte de las diferencias. Los alumnos indican con bastante claridad que las relaciones positivas o de apoyo con sus profesores disminuyen a medida que se avanza en los cursos (bien de forma progresiva y continua, bien a partir de 4º, o que en cuarto se detiene el descenso), y que el nivel de compromiso emocional es paulatinamente más bajo (se entusiasman

menos, se divierten menos, están menos contentos, se aburren más,...., les gusta menos la escuela), al igual que el cognitivo (en el mejor de los casos se limitan a hacer lo que se les pide, a hacerlo de forma automática, a cooperar con el profesor, pero disminuye el esfuerzo extra, el ir más allá de la tarea que se le propone, a buscar las palabras que no entiende, a leer otros libros, a hablar sobre lo que hace en la escuela, a corregir los errores,...). Por otra parte, informan de niveles estables de conflicto con su profesor en todos los cursos. Esta parece ser una pauta general. Así, es reiterativo en la literatura el descenso de la motivación escolar en los alumnos adolescentes Ros, Goikoetxea, Gairín y Lekue (2012), o sus niveles de bienestar escolar Seidman (1995). Lo que parece más preocupante en nuestros resultados es que esto se produce ya en el ciclo medio con niños de 8-9 años. Como consecuencia, parece que las intervenciones que no se hayan iniciado en el ciclo inicial tienen perspectiva cada vez menos optimistas de cambio.

El profesorado, por su parte, parece indicar lo contrario. Así, los profesores informan que los alumnos más mayores son los que más cooperan con la clase (con el profesor) y con quienes tienen menos conflicto. Este resultado va en contra de lo que informa la literatura (Cole, Maxwell, y Martin, 1997; Midgley, Feldlaufer, y Eccles, 1989), peores relaciones, menos participación). Excepto, si lo que están diciendo nuestros resultados es que los alumnos de segundo son más movidos, más disruptivos o que debido a su edad “cooperan” menos con las actividades que propone el profesor. También que el factor “participación cooperativa” parece indicar más un comportamiento de aceptar, seguir, o acatar, consiente lo que propone el profesor (sigue las instrucciones, acepta la autoridad del maestro, hace un uso responsable de los materiales, al maestro le resulta fácil hacer actividades con este niño,...) concepto que están muy próximo a muchos de los sinónimos de cooperar: colaborar, contribuir, reforzar, convergir, acompañar, favorecer, concurrir, concurrir, secundar,...) y especialmente con los antónimos (inhibirse, desatender, desinterés, abstenerse, retirarse). Esto es, cooperar en la RAE “Obrar juntamente con otro u otros para un mismo fin”, si bien aquí sería “siguiendo a”.

De esos resultados podemos deducir que tal vez el profesor no perciba esta falta de compromiso en el alumno en cursos superiores porque el alumno disimula o encubre su “disengagement” emocional y cognitivo (no visibles a simple vista) con el compromiso

conductual (el más perceptible a simple vista). Así, parece que estén los alumnos igual de implicados, pero en realidad no lo sienten ni invierten tanto esfuerzo.

Hipótesis 7. Se confirma. Los niños informan de más conflicto con el profesor que las niñas en los tres cursos evaluados. Por el contrario, las niñas informan de más calidez y cercanía con su profesor que los niños y de mayores niveles de participación en el aula.

Hipótesis 8. Se confirma. Los profesores informan de mayores niveles de conflictos con los niños que con las niñas en los tres cursos evaluados. De igual forma, informan de niveles más altos de calidez y cercanía con sus alumnas que con los chicos. Los profesores también informaran de mayores niveles de compromiso de las niñas en el aula.

Hipótesis 9. Se confirma en parte. Los alumnos más mayores perciben relaciones con su profesores menos cálidas y cercanas pero no más conflictivas como se esperaba en un primer momento. De la misma forma los profesores de los cursos superiores expresan un menor grado de calidez y cercanía en sus relaciones con sus alumnos pero no un incremento en las tasas de conflicto.

Hipótesis 10. Se confirma en parte. Se confirma que los alumnos expresan niveles más bajos de compromiso conductual, emocional y cognitivo durante los cursos superiores de primaria. Pero no se confirma que los profesores detecten menor grado de participación cooperativa y mayor grado de participación independiente en los cursos altos de la educación primaria, es decir el profesorado de segundo observa niveles de participación, tanto cooperativa como independiente, más bajos que los que informan los profesores en cursos superiores. Si bien, sólo es significativo la menor colaboración de los alumnos más pequeños con el profesor ($F(1, 512)=5.750, p \leq .003$).

Hipótesis 11. Se confirma. Los alumnos rechazados por sus compañeros informan de más conflicto con sus profesores y menos calidez, cercanía y participación que los alumnos medios y preferidos.

Hipótesis 12. Se confirma. Los profesores informan que sus relaciones con los alumnos rechazados son más conflictivas y menos cálidas y cercanas que sus relaciones con los alumnos promedio y preferidos. El profesorado también percibe que los alumnos rechazados están menos implicados en el aula.

Objetivo 4: Una de las cuestiones más importantes de este trabajo era con considerar tanto el punto de vista del alumno como el punto de vista del profesor. Los resultados obtenidos refuerzan este interés. En primer lugar, vemos como ambas miradas tienen un cierto grado de coincidencia, pero que aportan gran parte de varianza única. La correlación entre el factor “relación profesor-alumno –alumno” y el factor “relación profesor alumno- profesor” es significativa pero pequeña ($r=.36$). La correlación más elevada entre las mismas dimensiones se da en la percepción del conflicto ($r=-.47$), seguido de la correlación en calidez y en cercanía ($r=.28$ en ambas) y de elogio-orgullo ($r=.21$). La correlación entre las medidas de compromiso del alumno percibido por el profesor (participación) y el que percibe el alumno todavía es más baja ($r=.20$). Es más, las únicas correlaciones interesantes son las que interviene el compromiso conductual ($r=.42$ y $r=.38$, con participación cooperativa y con participación independiente, respectivamente). El resto de correlaciones entre lo que afirma el profesorado y lo que afirma el alumnado son muy bajas, inexistente con valores de $r=.09$ y $r=.0$). Esto es sólo parece haber convergencia entre profesor y alumno en aquello que es observable, y que el profesor ignora por completo los niveles de compromiso emocional y cognitivo de los alumnos. Salvo que entendamos que los alumnos no son fiables. Pero los datos parecen ir en contra de esta afirmación, dado que la única dimensión en la que no se alcanza una fiabilidad aceptable es precisamente en el factor compromiso conductual.

Segundo, aunque RPA-A y RPA-P tienen la misma estructura factorial, se comprueba que el peso factorial del conflicto es diferente en el factor de segundo orden RPA_P ($\beta = -.77$) y en el factor de segundo orden RPA-A ($\beta = -.51$). Es decir, que la importancia o peso que los profesores conceden al “conflicto” en su representación global de la relación profesor alumno es bastante mayor de la que le conceden los alumnos. La importancia del “conflicto” ya se ha visto en los análisis diferenciales (es el que mayor

varianza aporta en las diferencias de género, y es el factor que mejor establece las diferencias de los rechazados con los otros tipo).

RPA-A y RPA-P no realizan tampoco la misma aportación al factor de tercer orden (RPA-T). La opinión del profesorado contribuye mucho más a la idea conjunta de la relaciones profesor-alumno ($\beta = .85$) de lo que lo hace la valoración que hacen los alumnos de dicha relación ($\beta = .47$). Las evaluaciones del profesor son más consistentes que las que realizan los alumnos.

Tampoco los factores de primer orden de compromiso contribuyen con la misma fuerza al factor conjunto ‘compromiso del alumno, total’. En este caso, al contrario de lo que ocurría con las relaciones profesor-alumno, son los factores del compromiso del alumno los que son explicados mejor, o contribuyen más, a dicho factor conjunto. Los beta estandarizados de los tres factores del compromiso-Alumno oscilan ente. 71 y .90, mientras que los betas estandarizados de los dos factores del compromiso-profesor son .16 y .20. Así, el compromiso del alumno queda mejor explicado por la evaluación que realizan los propios alumnos.

Por último, como veremos a continuación, la contribución de las RPA-P a la aceptación y al rechazo de los iguales es mucho mayor que la que realiza la RPA-A. El efecto indirecto de la RPA-T en la aceptación a través de la evaluaciones que realiza el profesor de las relaciones profesor-alumno y del compromiso del alumno es 16.46 veces mas grande que la que realiza a través de las percepciones de los alumnos. En el caso del rechazo la proporción es de 7.54 veces.

Hipótesis 13. Se confirma. Se encuentra una variable latente “Relación profesor-alumno” que explica conjuntamente la relación profesor-alumno percibida por profesores y alumnos, que integra la mirada del profesor y la del alumno.

Hipótesis 14. No se confirma. No se consigue encontrar una variable latente “Compromiso del alumno en el aula” que explique conjuntamente la relación profesor-alumno percibida por profesores y alumnos

Objetivo 5: Finalmente, aunque no hemos validado el modelo original, el modelo final realiza contribuciones importantes: 1) las relaciones profesor-alumno tienen un efecto indirecto importante en las relaciones sociales entre iguales (Chang, 2003; Hughes,

Cavell, y Wilson, 2001; Hughes y Kwok, 2006)). Se logra establecer una clara conexión entre el dominio del profesor y el dominio de los iguales. Este modelo se cumple tanto para la aceptación como para el rechazo; en ambos casos los efectos principales explican un 98.9% de la varianza (R^2). 2) El efecto indirecto se produce tanto vía alumnos como vía profesorado. Refuerza la importancia de considerar conjuntamente los puntos de vista del profesorado como los de los alumnos. La contribución del profesor y la del alumno no convergen hasta llegar a la variable dependiente. Esto es, ambas mantienen una contribución única. 3) No obstante, lo anterior, la vinculación entre el mundo del profesor y el mundo de los iguales de la que se habla en el punto 1 queda todavía más reforzada porque los efectos indirectos a través de las valoraciones realizadas por el profesor es mucho más grande que los que resultan a través de las valoraciones realizadas por los alumnos de las relaciones profesor-alumno y de su compromiso; además, éstas, en última instancia también ponen el acento en el profesor puesto que lo que los alumnos valoran son sus relaciones con el profesor. 4) el compromiso del alumno es el proceso a través del cual las relaciones profesor alumno tienen un efecto en las relaciones entre iguales. Hasta ahora los estudios habían considerado la aportación individual o conjunta de las relaciones profesor-alumno y de las relaciones entre iguales en el compromiso o participación del alumno. Nosotros, hemos alterado la dirección, comprobando que la participación tiene un efecto directo en las relaciones entre iguales (aceptación y rechazo).

Hipótesis 15. Se confirma. La “relación profesor alumno” informada por el profesor tiene un efecto en el compromiso del alumno informado por el profesor. Y la “relación profesor alumno” informada por el alumno tiene un efecto en el compromiso del alumno informado por el alumno.

Hipótesis 16. Se confirma. El “compromiso del alumno” tiene un efecto en la aceptación de los iguales. Tanto el compromiso del alumno informado por el profesor como el compromiso del alumno informado por el alumno tienen un efecto en la aceptación de los iguales.

8.6. Limitaciones y futuras líneas de investigación.

8.6.1. Limitaciones en el estudio.

Como ocurre en toda investigación también en este trabajo han sido encontradas ciertas limitaciones o cuestiones que deberían tenerse en cuenta para seguir avanzando en futuros trabajos sobre el tema de estudio.

Una de las primeras limitaciones encontradas en las escuelas por parte de los profesores fue la reticencia de entrada de algunos centros (no participantes) a contestar dos cuestionarios por alumno en sus clases. La magnitud del trabajo, sumada a la situación incómoda actual sobre los recortes en educación dificultaron de entrada la selección de centros participantes.

A la hora de seleccionar instrumentos de investigación paralelos entre profesor y alumno no hubo problemas en el campo de la relación profesor alumno (*Teacher-Student Relationship Inventor (TRSI) Hughes e al. 1999, 2001*). En cambio no existe o al menos no se encontró ningún cuestionario paralelo para medir el compromiso del alumno en el aula en educación primaria por parte del profesor y por parte del alumno.

El instrumento utilizado para que el alumno valore su compromiso en el aula (*School Engagement Measure (SEM) Blumenfeld y Fredricks, 2005*) era el único que se encontró que se adaptara a las características de estudio, pero existen pocos estudios que lo hayan utilizado para poder verificar de forma empírica el rigor o validez de su uso (Blumenfeld et al. 2005; Fredricks et al. 2005; Goldschmidt, 2008). Era el único que se adaptara a las características de estudio porque medía los tres tipos de compromiso buscados: conductual, emocional y cognitivo y era el único que pudiese ser utilizado en educación primaria. La mayoría de cuestionarios encontrados sobre engagement o compromiso del alumno en el aula están enfocados a alumnos mayores y existen muy pocos en los cuales el informante sea el profesor (Fredricks, 2011).

El pase de los instrumentos, como se ha comentado en punto anterior, fue individualizado para los alumnos de segundo curso y colectivo en los alumnos de cuarto

y sexto de educación primaria, dada la magnitud de la muestra de estudio N=515. Entendemos que el pase colectivo, a pesar de las explicaciones de la investigadora en el aula y de la atención particular a las dudas de cada uno de los alumnos puede ser una limitación en dos sentidos. En primer lugar porque los alumnos de 4° o incluso 6° todavía tienen ciertas limitaciones a la hora de responder por si solos a las preguntas planteadas o de entender realmente el significado de los ítems (ante todo los ítems o preguntas inversas). En segundo lugar porque en el pase colectivo los alumnos se pueden distraer más fácilmente con comentarios o risas de los compañeros.

Existe escasa bibliografía que vincule las tres variables de estudio tal y como se plantea en el presente trabajo: relación diádica profesor-alumno, compromiso del alumno en el aula (conductual, emocional y cognitivo) y ajuste social (Hughes y Kwok, 2006; Hughes, Zhang y Hill, 2006; Hughes y Qi Chen, 2011).

Un año puede ser un periodo muy corto de tiempo para analizar el efecto de la relación profesor-alumno (TSRI) sobre el compromiso del alumno en el aula y su correspondiente análisis. Futuras investigaciones longitudinales, son necesarias para poner a prueba rigurosamente el modelo meditado (Hughes, 2005 y 2011).

8.6.2. *Futuras líneas de investigación*

Teniendo en cuenta las dificultades y limitaciones señaladas, las posibilidades de mejorar en el conocimiento del tema tratado podrían incluir:

- Aportación de otras fuentes de información, tales como el punto de vista de los iguales (sobre el compromiso del alumno en el aula y sobre la relación profesor-alumno).
- Análisis de conductas externalizantes (agresividad) e internalizantes (retraimiento).
- Mayor tamaño de las submuestras de estudio (alumnos de segundo, de cuarto y de sexto respectivamente), lo cual permite mayor amplitud de movimiento a nivel estadístico, y con más solidez.

- Información sobre el rendimiento académico de los alumnos. Para poder vincularlo por ejemplo a la medida de ajuste o compromiso del alumno .
- El desarrollo o elaboración de un cuestionario del compromiso del alumno en el aula recíproco, con formas paralelas del alumno, el profesor y los compañeros. Esto podría ser precisamente una aportación a la literatura para futuros trabajos.
- Un estudio longitudinal para ver la evolución de la interacción entre relación profesor alumno y compromiso del alumno en el aula, según Hughes con el tiempo existe correlación (Hughes, 2005 y 2011).

El hallazgo de que las medidas de relación profesor-alumno predicen cambios en el compromiso de los niños en el aula justifica la importancia de desarrollar programas de prevención y de intervención para ayudar a los docentes en la construcción de relaciones de apoyo y bajo conflicto con los estudiantes. Partiendo de la base de que los profesores pueden tener más control sobre su capacidad de ofrecer apoyo social que para disminuir los conflictos, que puede ser provocado por los niños, los esfuerzos de desarrollo profesional deberían centrarse en la mejora positiva de esta relación.

Así pues, estos resultados tienen implicaciones muy importantes para la formación del docente y su desarrollo profesional. Los maestros reciben muy poca preparación sobre el mantenimiento del apoyo en la relación profesor-alumno, y en ocasiones pueden encontrar especialmente difícil proporcionar apoyo social y emocional a los niños que presentan una mala conducta o se supervaloren. Los profesores tienden a atribuir a los niños con mala conducta una intención maliciosa y a responder con dureza ante ellos. Ayudar a los profesores a percibir de otra forma a estos puede permitir proporcionarles más apoyo y una participación más positiva.

Teniendo en cuenta la importancia de las relaciones sociales del alumno en los primeros cursos escolares, (Ladd et al, 1999), es muy importante trabajar programas o metodologías que mejoran estas habilidades de los profesores para conectar de manera emocionalmente positiva con la diversidad de estudiantes. Si el alumno recibe apoyo social (afecto, elogio, admiración), su compromiso aumentará (Hughes, Zhang y Hill, 2005).

Sorprendentemente, pocos estudios han evaluado de forma rigurosa los programas para mejorar los contextos de los alumnos para un aprendizaje más positivo y con más apoyo. Por ejemplo, el plan de estudios PATHS (Kusche y Greenberg, 1995), un plan de estudios que evaluaba rigurosamente el apoyo y la entrega del maestro, destacó por ser eficaz en la mejora del clima social y emocional de las aulas y los comportamientos prosociales de los alumnos en sus tareas.

Pianta (1999) sugiere una serie de estrategias a nivel individual del maestro para mejorar las habilidades de los maestros para formar relaciones estrechas con mayor número de estudiantes. Sin embargo, la base de investigación para apoyar cualquier política o intervención específica es escasa o inexistente. Pianta actualmente dirige un estudio de intervención financiado por el Instituto Nacional de Salud Infantil y Desarrollo Humano que tiene como objetivo ofrecer a través de internet consultas sobre el apoyo a los maestros interesados en mejorar las interacciones en el aula y las relaciones entre maestros y niños. El recurso en la web se encuentra en www.myteachingpartner.net. Este esfuerzo es un ejemplo del tipo de investigación necesaria para determinar las estrategias eficaces para proporcionar más alumnos con relaciones de apoyo que promuevan la participación de los estudiantes/engagement y el aprendizaje.

Programas como el Power Coping Program (Lochman & Wells, 2004) se han encontrado para reducir problemas de conducta de los estudiantes que contribuyen al conflicto profesor-alumno (Lochman & Wells, 2004). Pero en este programa, las intervenciones para mejorar la buena relación TSRQ necesitan dirigirse a ambos, a la relación maestro-alumno. Los resultados de este estudio apoyan la inclusión de medidas de relación profesor-alumno en las evaluaciones de los niños llevadas a cabo por psicólogos de la escuela. Incluir una evaluación de calidad en la relación percibida tanto por el maestro como por el alumno es consistente con los modelos ecológicos de la evaluación centrada en los aspectos del contexto de aprendizaje que pueden promover o dificultar el aprendizaje de los estudiantes. En concreto, este estudio sugiere que la confianza sólo del informe de los alumnos de la relación profesor-alumno puede llevar a conclusiones erróneas sobre el nivel de riesgo relacional del niño. El impacto de este

tipo de intervenciones sobre las relaciones profesor-alumno, sin embargo, aún no ha sido investigado.

Las investigaciones recientes sugieren que el esfuerzo en la mejora del desarrollo profesional de los docentes es necesario. La importancia de saber proporcionar feedback positivo al alumno integrado en el contexto y el apoyo emocional puede mejorar la interacción profesor-alumno (Pianta et al., 2008, en Hughes, 2011). La investigación adicional apoya la idea de que la retroalimentación "en el momento" y el apoyo son fundamentales para cambios sostenidos en la práctica docente (García-Bacete, Sureda, y Monjas, 2010; García-Bacete et al., 2010 a, García-Bacete et al., 2010 b, Hughes y Chen, 2011).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, H. (2001). *La educación de Henry Adams*. Barcelona: Alba Editorial.
- Ainsworth, M. D. S. (1991). Attachment and other affectional bonds across the life cycle. En C. M. Parkes, J. Stevenson-Hinde, & P. Marris (Eds.), *Attachment across the life cycle* (pp. 33-51). Nueva York: Routledge.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Ang, R., Chong, W., Huan, V., Quek, C., Yeo, L. (2008) Teacher-Student Relationship Inventory. Testing for Invariance Across Upper Elementary and Junior High Samples. *Journal of Psychoeducational Assessment*. 26: 339-349.
- Ang, R., Chong, W., Huan, V., Quek, C., Yeo, L. (2010) Teacher-Student Relationship: The Influence of Teacher Interpersonal Behaviours and Perceived Beliefs about Teachers on the School Adjustment of Low Achieving Students in Asian Middle Schools. *School Psychology International*, 31: 312-328.
- Appleton, J. J. Christenson, S.L., and Furlong, M.J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the schools*, 45, 369–386.
- Birch, S., & Ladd, G. (1996). *Continuity and change in the quality of teacher-child relationships: links with children's early school adjustment*. Illinois: Dpt. of educational psychology University of Illinois.
- Birch, S.H. (1997). Children's nominations and ratings of the teacher-child relationship: Measure development and implications for educational practice. Paper presented at the biennial meeting of the society for Research in Child Development, Washington D.C.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35, 61–79.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology*, 34, 934-946.
- Bowlby, J. (1969). *El vínculo afectivo*. Buenos Aires: Paidós, 1976.
- Bowlby, J. (1986). *Vínculos Afectivos: formación, desarrollo y pérdida*. Editorial Morata, Madrid
- Bowlby, J. (1989). *Una Base Segura: aplicaciones clínicas de la teoría del apego*. Buenos Aires, Paidós.
- Brok, P. Den, Brekelmans, M., & Wubbels, Th. (2004). Interpersonal teacher behavior and student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(3/4), 407-442.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of Human Development*. Cambridge, Harvard University Press. (Trad. Cast.: *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona, Ediciones Paidós, 1987).
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *Ecological Psychology*. En M. Thomas (Eds.), *Comparing theories of child development*. Pacific Grove, CA.: Brooks/Cole Publishing Company.

- Bronfenbrenner, U., y Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner (Ed.) Handbook of child development: Vol. 1. Theoretical models of human development (6th ed., pp. 793-828). Hoboken, NJ: Wiley.
- Brophy, J. E., y Good, T. L. (1986). Teacher behavior and student achievement. In M. L. Wittrock (Ed.), Handbook of research on teaching (3rd ed., pp. 328-275). Indianapolis, IN: Macmillan Publishing. Institution.
- Brophy, J. E. (1987). Socializing students' motivation to learn. In M. L. Maehr & D. Kleiber (Eds.), Advances in motivation and achievement: Enhancing motivation (pp. 181-210). Greenwich, CT: JAI Press.
- Brühlmeier, A (2008). Cabeza, Corazón y Mano - Educando al ser humano en el espíritu de Pestalozzi (Spanish Edition). Baden-Verlag.http://www.amazon.com/Cabeza-Coraz%C3%B3n-Mano-Educando-Pestalozzi/dp/1471018377#reader_1471018377
- Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R. C., & Howes, C. (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of School Psychology*, 40,415–436.
- Buhs, E. & Ladd, G. W. (2001). Peer rejection in kindergarten: Relational processes mediating academic and emotional outcomes. *Developmental Psychology*, 37, 550-560.
- Castells, M. (1996). La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Madrid, Alianza.
- Cava, M.J. y Musitu, G. (2001). Autoestima y percepción del clima escolar en niños con problemas de integración social en el aula. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54(2), 297-311.
- Cazden, C. (1991). El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje. Barcelona: Paidós).
- Colomina, R.; Onrubia, J.; Rochera, M. J. (2001). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación, 2. Psicología de la educación escolar* , 437-458. Madrid: Alianza Editorial.
- Coll, C. (1990). La interacción profesor alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comp.), *Desarrollo psicológico y educación, 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza Editorial.
- Coll, C. (2001). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje, en Coll, Palacios y Marchesi (comps.). *Desarrollo psicológico y educación.2. Psicología de la educación escolar*, Madrid: Alianza Editorial, pp. 157-186.
- Coll, C. y Sánchez, E. (2008). Presentación. El análisis de la interacción alumno-profesor: líneas de investigación. *Revista de Edducación* 346 pp.15-32.
- Connell, J.P., and Wellborn, J.G. (1991).Competence, autonomy, and relatedness: a motivational analysis of self-system processes. In M.R. Gunnar and L.A. Sroufe (Eds.), *Self-processes and development: Minnesota Symposium on Child psychology* (Vol.23). Chicago: Univesity of Chicago Press.
- Cubero, R. y Luque, A. (2001). Desarrollo, educación y educación escolar: la teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comp.), *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza Editorial.

- Chang, L., Liu, H., Fung, K. y., Wang, Y., Wen, Z., Li, H. y Farver, J. M. (2007). The Mediating and Moderating Effects of Teacher Preference on the Relations between Students' Social Behaviors and Peer Acceptance. *Merrill-Palmer Quarterly* 53-4, (pp. 603-630).
- Christenson, S. L., Sinclair, M. F., Lehr, C. A., & Godber, Y. (2001). Promoting successful school completion: Critical conceptual and methodological guidelines. *School Psychology Quarterly*, 16, 468 – 484.
- Christenson, S. L., Reschly, A. L., Appleton, J. J., Berman, S., Spangers, D., & Varro, P. (2008). Best practices in fostering student engagement. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology V* (pp. 1099 – 1120). Washington, DC: National Association of School Psychologists.
- Christenson, S., Reschly, A. y Wylie, C. (2012) *Handbook of research on student engagement*. New York: Springer Science
- De la Torre, C., y Godoy, A. (2002). Influencia de las atribuciones causales del profesor sobre el rendimiento de los alumnos. *Psicothema*, 14(2), 444-449.
- De Souza, L. (2009). Competencias emocionales y resolución de conflictos interpersonales en el aula. Tesis doctoral publicada. Universidad Autónoma de Barcelona. (en línea). Disponible en: <http://www.eumed.net/tesis/2012/lfb/ficha.htm>
- Deci, E., y Ryan, R. (1985). The general causality orientations scale: Selfdetermination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109-134.
- Deci, E. y Ryan, R., (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Delgado-Oliva, A. (2004). “Estado Actual de La Teoría del Apego”. *Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y del Adolescente*, 4:55-69.
- Di Lalla, L. F., Marcus, J. L. y Wright-Phillips, M. V. (2004). Longitudinal effects of preschool behavioral styles on early adolescent school performance. *Journal of School Psychology*, 42, 385-401.
- Eccles, J. Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L., & Midgley, C. (1983). Expectations, values and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and Achievement motivation* (pp. 75-146). San Francisco: W. H. Freeman.
- Epstein, J. L., & McPartland, J. M. (1976). The concept and measurement of the quality of school life. *American Educational Research Journal*, 13, 15-30.
- Fonagy, Peter (1999). Persistencias transgeneracionales del apego: una nueva teoría. Aperturas psicoanalíticas (revista internacional de psicoanálisis). Trabajo presentado en el "*Grupo psicoanalítico de discusión sobre el desarrollo*", reunión de la Asociación Psicoanalítica Americana, Washington DC, 13 de Mayo de 1999.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59, 117–142.
- Finn, J. D., & Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82, 221-234.

- Finn, J. D., and Voelkl, K. E. (1993). School characteristics related to school engagement. *Journal of Negro Education*, 62, 249–268.
- Fraser, BJ 1991, 'Two decades of classroom environment research', in BJ Fraser & HJ Walberg (Eds.), *Educational environments: Evaluation, antecedents and consequences* (pp. 3-27), Pergamon, London.
- Fredricks J, . A., & Eccles, J. S. (2002). Children's competence and value beliefs from childhood to adolescence: Growth trajectories in two "male-typed" domains. *Journal of Developmental Psychology*, 38, 519-533.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., Friedel, J., and Paris, A. (2005). School engagement. In K. A. Moore and L. Lippman (Eds.), *What do children need to flourish?: conceptualizing and measuring indicators of positive development*. New York: Kluwer Academic/Plenum Press.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2011). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence, 74(1), 59-109.
- Furlong, M. J., Whipple, A. D., St. Jean, G., Simental, J., Soliz, A., & Punthuna, S. (2003). Multiple contexts of school engagement: Moving toward a unifying framework for educational research and practice. *California School Psychologist*, 8, 99 – 114.
- Furlong, M. J., & Christenson, S. L. (2008). Engaging students at school and with learning: A relevant construct for all students. *Psychology in the Schools*, 45(5), 365–368.
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95, 148-162.
- Furrer, C. J., Skinner, E., Marchand, G., & Kindermann, T. A. (2006, March). Engagement vs. disaffection as central constructs in the dynamics of motivational development. Paper presented at the annual meeting of the Society for Research on Adolescence, San Francisco, CA.
- Garner, P. W., & Waajid, B. (2008). The associations of emotion knowledge and teacher–child relationships to preschool children's school-related developmental competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29, 89–100.
- García-Bacete, F. J. (2008). Identificación de subtipos sociométricos en niños y niñas de 6 a 11 años. *Revista Mexicana de Psicología*, 25 (2), 209-222.
- García-Bacete, F. J. y Traver, J. (2010). Familias, centros educativos y comunidad. En F.J. García-Bacete, A. V. Vaquer y C. Gomis (Coords.), *Intervención y Mediación Familiar* (pp. 205-250). Castellón: Publicacions de la Universitat Jaume I. Colección Universitas).
- García-Bacete, F. J. y González, J. (2010). Evaluación de la competencia social entre iguales. La sociometría y otras medidas. Madrid: TEA Ediciones.
- García-Bacete, F. J., Sureda, I., Monjas I. (2010). El rechazo entre iguales en la educación primaria: Una panorámica general. *Anales de Psicología*. Vol. 26, nº 1, (pp.123-136).
- García-Bacete et al. (2010a). Proyecto 2010. Trabajo en fase experimental. No publicado.
- García-Bacete et al. (2010b). Hoja de Datos del Grupo Aula. En GREI (2010a) Proyecto 2010. Trabajo en fase experimental. No publicado.
- García-Bacete et al. (2010c). Cuestionario de Relaciones Profesor-alumno (TRSI). En GREI (2010a) Proyecto 2010. Trabajo en fase experimental. No publicado.

- González, M.T. (2010). El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje: algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, volumen 8, nº 4. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num4/art1.pdf>
- González Blanco, R. (2004). Aprendizaje en el aula. Relaciones interpersonales. En E. González, y J.A. Bueno: *Psicología de la Educación y del Desarrollo en la Edad Escolar* (pp.749-786). Madrid: Editorial CCS.
- Gonzalez-Pienda, J.A., Nunez, J.C., Gonzalez-Pumariega, S., Alvarez, L., Roces, C., Garcia, M., Gonzalez, P., Canabach, R.G., y Valle, A. (2000). Autoconcepto, proceso de atribucion causal y metas academicas en ninos con y sin dificultades de aprendizaje. *Psicothema*, 12, 548-556.
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. Kamil & P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3: pp. 403-422). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hamre, B. K., y Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, 625-638.
- Hamre, B., y Pianta, R. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development* 76 (5): 949-967. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16149994>.
- Harrison L.J., Clarke L., & Ungerer J.A. (2007). Children's drawings provide a new perspective on teacher-child relationship quality and school adjustment. *Early Childhood Research Quarterly* 22, 55-71.
- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic motivation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17, 300-312.
- Howes, C., & Hamilton, C. E. (1992). Children's relationships with caregivers: Mothers and child care teachers. *CHILD DEVELOPMENT*, 63(4), 859-866. EJ 450 556.
- Howes, C., & Hamilton, C. E. (1993). The changing experience of child care: Changes in teachers and in teacher-child relationships and children's social competence with peers. *Early Childhood Research Quarterly*, 8(1), 15-32.
- Howes, C., Hamilton, C. E., y Matheson, C. C. (1994). Children's relationships with peers: differential associations with aspects of the teacher-child relationship. *Child Development*, 65, 253-263.
- Howes, C., y Ritchie, S. (1999). Attachment organizations in children with difficult life circumstances. *Development and Psychopathology*, 11, 251-268.
- Howes, C., & Ritchie, S. (2002). *A Matter of Trust: Connecting Teachers and Learners in the Early Childhood Classroom*. NY: Teachers College Press.
- Hughes, J. N., Cavell, T. A., y Jackson, T. (1999). Influence of teacher-student relationships on aggressive children's development: A prospective study. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28, 173-184.
- Hughes, J. N., Cavell, T. A., & Willson, V. (2001). Further Support for the Developmental Significance of the Quality of the Teacher - Student Relationship, 39(4), 289-301.
- Hughes, J. N., Cavell, T. A., y Willson, V. (2001). Further evidence of the developmental significance of the teacher-student relationship. *Journal of School Psychology*, 39, 289-302.

- Hughes, J.N., Meehan, B.T., y Cavell, T.A. (2003). Teacher-student relationships as compensatory resources for aggressive children. *Child Development*, 74, 1145-1157.
- Hughes, J. N., y Kwok, O. (2006). Classroom engagement mediates the effect of teacher-student support on elementary students' peer acceptance: A prospective analysis. *Journal of School Psychology*, 43, 465-480.
- Hughes, J. N., Zhang, D., y Hill, C. R. (2006). Peer Assessments of Normative and Individual Teacher-Student Support Predict Social Acceptance and Engagement Among Low-Achieving Children. *Journal of School Psychology*, 43, 447-463.
- Hughes, J. N., & Zhang, D. (2007). Effects of the structure of classmates' perceptions of peers' academic abilities on children's academic self-concept, peer acceptance, and classroom engagement. *Journal of Contemporary Educational Psychology*, 32, 400-419.
- Hughes, J. N., y Kwok, O. (2007). The influence of student-teacher and parent-teacher relationships on lower achieving readers' engagement and achievement in the primary grades. *Journal of Educational Psychology*, 99, 39-51.
- Hughes, J. N., Luo, W., Kwok, O., y Loyd, L. (2008). Teacher-student support, effortful engagement, and achievement: A three year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 100, 1-14.
- Hughes, J.N., Liew, J. y Chen, Q. (2009). Child effortful control, teacher-student relationships, and achievement in academically at-risk children: Additive and interactive effects. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 51-64.
- Hughes, J. N., Dyer, N., *Luo, W., y Kwok, O. (2009). Effects of peer academic reputation on achievement in academically at-risk elementary students. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30, 182-194.
- Hughes, J. N., Chen, Q., Liew, J., y Kwok, O. (2010). Joint contributions of peer acceptance and peer academic reputation to achievement in academically at risk children: Mediating processes. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31, 448-459.
- Hughes, J. N., Wu, J., y Kwok, O. (2010). Teacher-student relationship quality type in elementary grades: Effects on trajectories for achievement and engagement. *Journal of School Psychology*, 48, 337-355.
- Hughes, Li, Kwok y Hsu (2011). Evidence of convergent and divergent validity of child, teacher, and peer reports of teacher-student support. *Psychological Assessment*.
- Hughes, J. N. (2011). Longitudinal effects of teacher and student perceptions of teacher-student relationship qualities on academic adjustment. *Elementary School Journal*, 112.
- Hughes, J. N. y Chen, Q. (2011). Reciprocal effects of student-teacher and student-peer relatedness: Effects on academic self efficacy. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32, 278-287 8-60.
- Jimerson, S. R., Campos, E.,&Greif, J. L. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *California School Psychologist*, 8, 7 – 27.
- Kirsch, I. (2002). Reading for change: performance and engagement across countries. Programme for international student assessment, organisation for economic Co-operation and development - educational evaluation OECD countries.

- Klem, A. M., and Connell, J. P. (2004). Relationships matter: linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health, 74*, 262–273.
- Krapp, A., Hidi, S., & Renninger, K. A. (1992). Interest, learning, and development. In K. A. Renninger, S. Hidi, & A. Krapp (Eds.), *The role of interest in learning and development* (pp. 3-27). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum
- Ladd, G., Birch, S., y Buhs, S. (1999). Children's Social and Scholastic Lives in Kindergarten: Related Spheres of Influence? *Child Development 70* (6): 1373–1400.
- Ladd, G. W., y Burgess, K. B. (2001). Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological and school adjustment? *Child Development, 72*, 1579–1601.
- Ladd, G. W., Herald-Brown, S. L., & Reiser, M. (2008). Does chronic classroom peer rejection predict the development of children's classroom participation during the grade school years? *Child Development, 79*, 1001-1015.
- LeBlanc, L., Swisher, R. R., Broidy, L., Nagin, D., Vitaro, F., & Tremblay, R. E. (2007). Predicting high school teacher's perceptions of discipline problems: A longitudinal and multilevel study. *Social Psychology of Education, 10*(4), 429-442.
- Leithwood, K. y Jantzi, D. (1998). Distributed leadership and student engagement in school. Annual meeting of the American educational research association. San Diego.
- Leithwood, K. y Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration, 38*(2), 112-129.
- Leithwood, K., Mulford, W. y Silins, H. (2004). *Educational leadership for organisational learning and improved student outcomes*. Kluwer Academic Publishers. Dordrecht / Boston / London.
- Lera, M.J. (2007). *Claves psicológicas para entender la convivencia escolar*. En : 6as. Jornadas de Educación y Ciudadanía. Sevilla. 2007. Convivencia escolar, convivencia ciudadana. Ayuntamiento de Sevilla, Educación y Gobierno Interior, 2007
- Little, M., & Kobak, R. (2003). Emotional security with teachers and children's stress reactivity: A comparison of special education and regular classrooms. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 32*: 127-138.
- Maehr, M. L., & Meyer, H. A. (1997). Understanding motivation and schooling: Where we've been, where we are, and where we need to go. *Educational Psychology Review, 9*, 371 – 408.
- Maldonado, C. & Carrillo, S. (2006). Educar con afecto: Características y determinantes de la calidad de la relación Niño-Maestro. *Revista de Infancia y Familia, 1*, 39-60.
- Marks, H. M. (2000). Student engagement in instructional activity: patterns in the elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal, 37*, 153–184.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O., Bryant, D., et al. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development, 79*(3), 732-749.
- Massanero, M.A. y Vázquez, A. (1985). La atribución causal como determinante de las expectativas: *Psicothema, 7*(2), 361-367.

- McPartland, J. M. (1994). Dropout prevention in theory and practice. In R. J. Rossi (Ed.), *Schools and students at risk: Context and framework for positive change* (pp. 255 – 276). New York: Teachers College.
- Meece, J., Blumenfeld, P. C., & Hoyle, R. H. (1988). Students' goal orientation and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80, 514-523.
- Mercer, S. H., & DeRosier, M. E. (2008). Teacher preference, peer rejection, and student aggression: A prospective study of transactional influence and independent contributions to emotional adjustment and grades. *Journal of School Psychology*, 46, 661-685.
- Miller, R. B., Greene, B. A., Montalvo, G. P., Ravindran, B., and Nichols, J. D. (1996). Engagement in academic work: the role of learning goals, future consequences, pleasing others, and perceived ability. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 388–422.
- Mitchell-Copeland, J., Denham, S.A., & DeMulder, E.K. (1997). Q-Sort assessment of child-teacher attachment relationships and social competence in preschool. *Early Education and Development*, 8, 27-39.
- Moreno-García R.M. (2010). *Estilos de apego en el profesorado y percepción de sus relaciones con el alumnado*. Tesis doctoral publicada. Universidad Complutense de Madrid. [En línea]. Disponible en: <http://eprints.ucm.es/11580/1/T32256.pdf>
- National Research Council and Institute of Medicine. (2004). *Engaging schools: fostering high school students' motivation to learn*. Committee on Increasing High School Students' Engagement and Motivation to Learn. Board on Children, Youth, and Families, Division of Behavioral and Social Science and Education. Washington, DC: The National Academy Press.
- Natriello, G. (1984). Problems in the evaluation of students and student disengagement for secondary schools. *Journal of Research and Development in Education*, 17, 14–24.
- Newmann, F., Wehlage, G.G., & Lamborn, S. D. (1992). The significance and sources of student engagement. In F. Newmann (Ed.), *Student engagement and achievement in American secondary schools* (pp. 11-39). New York: Teachers College Press.
- Northup, J. (2011). *Teacher and student relationships and student outcomes*. University of Colorado at Denver. Proquest dissertations and theses. <http://proquest.umi.com/pqdlink?did=2369445081&Fmt=7&clientI%20d=79356&RQT=309&VName=PQD>
- O'Connor, R., y McCartney, K. (2007). Examining teacher-child relationships and achievement as part of an ecological model of development. *American Educational Research Journal*, 44, 340– 369.
- Oren, M (2007). *Child temperament, gender, teacher-child relationship, and teacher-child interactions*. Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences. 67(8-A), 2875.
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70, 323-367.
- Patrick, B. C., Skinner, E. A., & Connell, J. P. (1993). What motivates children's behavior and emotion? Joint effects of perceived control and autonomy in the academic domain. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 781-791.
- Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M. R., Clifford, R. M., Culkin, M. L., Howes, C., Kagan, S. L., & Yazejian, N. (2001). The relation of preschool child-care quality to children's cognitive and social developmental trajectories through second grade. *Child Development*, 72, 1534–1553.

- Pianta, R.C., and Nimetz, S.L. (1991). Relationships between children and teachers: Associations with classroom and home behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 12, 379-393.
- Pianta, R., Steinberg, M. (1992). Teacher-child relationships and the process of adjusting to school. *New Directions for Child Development*;57:61-80.
- Pianta, R. y Steinberg, M. (1992). Relationships between Children and Kindergarten Teachers from the Teachers' Perspective. In *Beyond the Parent: The Role of Other Adults in Children's Lives*, ed. Robert C. Pianta, 61-80. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pianta, R., Steinberg, M. y Rollins, K. (1995). The First Two Years of School: Teacher-Child Relationships and Deflections in Children's Classroom Adjustment. *Development and Psychopathology* 7 (2): 297-312.
- Pianta, R. (1997). Adult-Child Relationship Processes and Early Schooling. *Early Education and Development* 8 (1): 11-26.
- Pianta, R.C., Nimetz, S.L., & Bennet, E. (1997). Mother-Child Relationships, Teacher-Child Relationships, and School Outcomes in Preschool and Kindergarten. *Early Childhood research Quartety*, 12, 263-280.
- Pianta, R. (1999). Enhancing relationships between children and teachers. Washington, D.C. , London: American Psychological Association.
- Pianta, R. C, Hamre, B., & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. In W. M. Reynolds & G. E. Miller (Eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology*. Vol. 7 pp. 199-234). Hoboken, NJ: Wiley.
- Pianta, R. y Stuhlman, M. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33 (3), 444-458.
- Pianta, R.C., La Paro, K., & Hamre, B. K. (2008) *Classroom Assessment Scoring System*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Pianta, R. C., & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational Researcher*, 38, 109-
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. (1990). Motivated and self-regulated learning components of academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Pintrich, P. R., Wolters, C., & Baxter, G. (2000). Assessing metacognition and self-regulated learning. In G. Schraw & J. Impara (Eds.), *Issues in the measurement of metacognition* (p. 43-97). Lincoln, NE: Buros Institute of Mental Measurement
- Pope, D. (2002). *Doing school: How we are creating a generation of stressed-out, materialistic, and miseducated students*. New Haven, CT: Yale University Press. 119.
- Pujolas, P. (2008): *Nueve ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- Reschly, A., & Christenson, S. L. (2006a). Promoting successful school completion. In G. Bear & K. Minke (Eds.), *Children's needs—III: Development, prevention, and intervention* (pp. 103 - 113). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Reschly, A., & Christenson, S. L. (2006b). Research leading to a predictive model of dropout and completion among students with mild disabilities and the role of student engagement. *Remedial and Special Education*, 27, 276 - 292.

- Ruiz, M. A., Pardo, A. y San Martín, R. (2010). Modelos de ecuaciones estructurales Papeles del psicólogo, 31(1),34-45.
- RumbergerR, . W. (1987). High school dropouts:A review of issues and evidence. *Review of Educational Research*, 57, 101-121.
- Russell, V. J., Ainley, M., & Frydenberg, E. (2005). Schooling issues digest: Student motivation and engagement. Retrieved November 9, 2005, from http://www.dest.gov.au/sectors/school_education/publications_resources/schooling_issues_digest/schooling_issues_digest_motivation_engagement.htm
- Sales, A., Traver, J.A., Moliner, O., Doménech F. (2008). De las perspectivas docentes transmisivas y constructivas a la construcción compartida del conocimiento: satisfacción e implicación profesional del profesorado de secundaria.Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad, Nº. 53, DOI:(Revista) ISSN 1575-9393.
- Schaufeli, W., Salanova, M., González-Romà, y Bakker, A. (2002b). The measurement of Engagement and Burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies* 3: 71-92.
- Schiefele, J., Krapp, A., & Winteler, A. (1992). Interest as a predictor of academic achievement: A meta-analysis of research. In K. A. Renninger, S. Hidi, & A. Krapp (Eds.), *The role of interest in learning and development*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Schumacker, R y Lomax. R. (1996). *A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling*. Lawrence Erlbaum Associates: Mahwah, NJ.
- Silver, R.B., Measelle, J.R., Armstrong, J. M., & Essex, M. J. (2005). Trajectories of classroom externalising behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher-child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology*, 43, 39-60.
- Sinclair, M. F., Christenson, S. L., & Thurlow, M. L. (2005). Promoting school completion of urban secondary youth with emotional or behavioral disabilities. *Exceptional Children*, 71, 465 – 482.
- Silver, R., Measelle, J.R., Armstrong, J.M., y Essex, M.J. (2010). The impact of parents, child care providers, teachers, and peers on early externalizing trajectories. *Journal of School Psychology*, 48, 555-583.
- Skinner, E., and Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571–581.
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765-781. doi:10.1037/a0012840
- Smith, S. M., Simon, J., & Bramlett, R. K. (2009). Effects of positive peer reporting (PPR) on social acceptance and negative behaviors among peer-rejected preschool children. *Journal of Applied School Psychology*, 25, 323–341. doi:10.1080/15377900802595359
- Spilt, J. (2010). Relationships between teachers and disruptive children in kindergarten : an exploration of different methods and perspectives, and the possibility of change. *UvA-DARE, the institutional repository of the University of Amsterdam (UvA)* <http://dare.uva.nl/document/164820>
- Stipek, D. (2002). Good instruction is motivating. In A. Wigfield & J. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation*. Academic Press: San Diego.

- Stuhlman, M. W., y Pianta, R. C. (2002). Teachers' narratives about their relationships with children: Associations with behavior in classrooms. *School Psychology Review*, 3 (2), 148-163.
- Tudge, J. y Rogoff, B. (1995). Influencias entre iguales en el desarrollo cognitivo: perspectivas piagetiana y vygotskiana. En P. Fernández y M. A. Melero (comps.), La interacción social en contextos educativos. Madrid: Siglo XXI.
- Van Tartwijk, J., Brekelmans, M., Wubbels, Th., Fisher, D. L. y Fraser, B. J. (1998). Students' perceptions of teacher interpersonal style: The front of the classroom as the teacher's stage. *Teaching and teacher education* 14-6 (pp. 607-617).
- Vigotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Voelkl, K. E. (1997). Identification with school. *American Journal of Education*, 105, 204-319.
- Walberg (Eds.) *Educational environments evaluation, antecedents and consequences* (pp., 3-27). Oxford: Pergamon Press.
- Wehlage, G. G., & Rutter, R. A. (1986). Dropping out: How much do schools contribute to the problem? *Teachers College Record*, 87, 374-392.
- Wehmeyer, M.L. y Schwartz, M. (1997). Self-determination and positive outcomes: A follow-up study of youth with mental retardation or learning disabilities. *Exceptional Children*, 63, 245-255
- Wehmeyer, M.L. y Schwartz, M. (1997). Self-determination and positive outcomes: A follow-up study of youth with mental retardation or learning disabilities. *Exceptional Children*, 63, 245-255
- Weiner, B. (1985) "An attributional theory of achievement motivation and emotion". *Psychological review*, 92, 548-573.
- Weiss, R. S. "The Provisions of Social Relationships." In Z. Rubin (ed.), *Doing unto Others*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1974.
- Wentzel, K. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90, 202-209.
- White, K. J., & Jones, K. (2000). Effects of teacher feedback on the reputations and peer perceptions of children with behavior problems. *Journal of Experimental Child Psychology*, 76, 302-326.
- Willms, J. D. (2003). *Student Engagement at School: A Sense of Belonging and Participation: Results from PISA 2000*. OECD.
- Woolfolk, A. (2006). *Psicología Educativa* (Novena edición). Pearson Educación. pp. 669.
- Wubbels, T. y Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher-student relationships in class. *International Journal of Educational Research*, 43, 6-24.
- Yazzie-Mintz, E. (2007). *Voices of students on engagement: A Report on the 2006 High School Survey of Student Engagement*. Center for Evaluation and Education Policy, Universidad de Indiana.

ANEXOS

ANEXO I: CUESTIONARIOS UTILIZADOS

- 1.1. Cuestionario de relaciones profesor-alumno (TSRI: Teacher Student Relationship Inventory), versión contestada por el alumno.
- 1.2. Cuestionario de relaciones profesor-alumno (TSRI: Teacher Student Relationship Inventory), versión contestada por el profesor.
- 1.3. Cuestionario para medir el compromiso del alumno en el aula (Student Engagement Measure, SEM), versión contestada por el alumno.
- 1.4. Cuestionario para medir compromiso del alumno en el aula (Teacher Rating Scale of School Adjustment, TRSSA), versión contestada por el profesor.
- 1.5. Cuestionario Sociométrico de Nominaciones entre iguales (Grupo GREI, 2010).

ANEXO II: Agradecimientos

--	--	--	--	--

Muestra Prov. Centro Aula Nºlista

1.1 Relación Profesor-alumno: Cuestionario del Alumno

(NRI-CHILD RELATIONSHIP QUESTIONNAIRE. Hughes, Cavell y Jackson (1999). Adaptación del Grupo GREI, 2011.)

Nombre y apellidos:

Aula:

Colegio:

Fecha:

INSTRUCCIONES: Para cada uno de nosotros existen personas que son importantes en nuestra vida. Pueden ser, por ejemplo, los padres, familiares, maestros, amigos, hermanos. En este cuestionario, vas a responder a algunas preguntas sobre cómo te llevas con tu profesor-a. **NOMBRE del tutor-a:** _____

INDICA <u>CUÁNTO</u>...	NADA O MUY POCO	ALGO	BASTANTE	MUCHO	MUCHÍSIMO
1. ¿Estás contento de cómo os lleváis (maestro-a ...) y tú?					
2. ¿Os enfadáis (maestro-a ...) y tú?					
3. ¿Se lo cuentas todo a (maestro-a ...)?					
4. ¿Te ayuda (maestro-a ...) con las cosas que no sabes hacer tú solo-a?					
5. ¿Le gustas a (maestro-a ...)?					
6. ¿Te castiga (maestro-a ...)?					
7. ¿Te dice cosas agradables/bonitas (maestro-a ...)?					
8. ¿Os peleáis o no estáis de acuerdo (maestro-a ...) y tú?					
9. ¿Te alegras de cómo os lleváis, (maestro-a ...) y tú?					
10. ¿Le cuentas tus secretos (y sentimientos) a (maestro-a ...)?					
11. ¿Te protege y te cuida (maestro-a ...)?					
12. ¿Se interesa por tí (maestro-a ...)?					
13. ¿Le desobedeces a (maestro-a ...) y te tiene que llamar la atención?					
14. ¿Te dice tu (maestro-a ...) que eres bueno-a en muchas cosas?					
15. ¿Estás seguro de que seguiréis llevándoos bien (maestro-a ...) y tú, a pesar de algunos enfados?					
16. ¿Discutís (maestro-a ...) y tú?					
17. ¿Os lleváis bien (maestro-a ...) y tú?					
18. ¿Hablas con (maestro-a ...) de cosas que no quieres que los demás se enteren?					

19. ¿Te presta atención (maestro-a ...)?					
20. ¿Te quiere (maestro-a ...)?					
21. ¿Le gustan a (maestro-a ...) las cosas que haces?					
22. ¿Haces cosas que no deberías hacer y (maestro-a ...) te tiene que reñir?					

1.2 Relació professor/a-alumne/a

Nombre y apellido del niño o niña

.....Curso

Tutor/a

Centro.....Fecha.....

Instruccions: Per favor, posa una “X” en la casella de la resposta que es correspon millor amb la teua opinió sobre cadascuna de les afirmacions següents:

Claus per a l'escala de valoració:

- 1- *En desacord*
- 2- *No gaire d'acord*
- 3- *Relativament d'acord*
- 4- *Molt d'acord*
- 5- *Compltement d'acord*

		1	2	3	4	5
1.	Estic satisfet/a de la relació amb aquest/a alumne/a.					
2.	Aquest/a alumne/a i jo no solem congeniar.					
3.	Aquest/a alumne/a m'ho conta tot.					
4.	Aquest/a alumne/a accepta la meua ajuda en allò que no pot fer per si mateix/a.					
5.	Gaudisc d'estar amb aquest/a alumne/a.					
6.	Sovint he de castigar aquest/a alumne/a.					
7.	Aquest/a alumne/a em dóna molts motius per a elogiar-lo/elogiari-la.					
8.	Aquest/a alumne/a sovint s'oposa a la meua autoritat o m'oposa resistència.					
9.	Estic feliç amb la relació entre aquest/a alumne/a i meua.					
10.	Aquest/a alumne/a comparteix els seus secrets i els seus sentiments amb mi.					
11.	Em resulta fàcil protegir i cuidar aquest/a alumne/a.					
12.	M'agrada dedicar-li atenció i temps a aquest/a alumne/a.					
13.	Aquest/a alumne/a necessita molta disciplina per haver-me desobeït.					
14.	Tinc molts motius per a dir a aquest alumne/a que fa moltes coses bé.					
15.	És fàcil restablir la relació amb aquest/a alumne/a després d'una discussió o d'un conflicte.					
16.	Aquest/a alumne/a i jo sovint discutim.					
17.	En general, estic content/a de la relació amb aquest/a alumne/a.					
18.	Aquest/a alumne/a em parla de coses que no vol que els altres sàpiguen.					
19.	Considere que sóc capaç de cuidar/educar a aquest/a alumne/a.					
20.	Em resulta fàcil mostrar afecte envers aquest/a alumne/a.					
21.	Aquest/a alumne/a sovint fa coses que m'agraden o que trobe bé.					
22.	Sovint necessite corregir aquest/a alumne/a per haver fet alguna cosa que no hauria de fer.					

1.3 Engagement Measure (SEM)- MacArthur Network

Blumenfeld y Fredricks (2005).

Nombre y apellidos:
Colegio:

Aula:
Fecha:

INSTRUCCIONES: Las siguientes frases describen como se sienten algunos niños/as en la escuela. Lee con mucha atención cada frase y pon una cruz en la respuesta que creas que es más cierta para ti. Por ejemplo: Me gusta ir al cine (Nada verdad — Un poco verdad — Es algo verdad — Es bastante verdad — Es completamente verdadero). Recuerda que no compartiremos tus respuestas con nadie. Si tienes dudas levanta el brazo para preguntar. Gracias.

ÍTEMS	NADA verdad	UN POCO verdad	Es ALGO verdad	Es BASTANTE verdad	Es COMPLETAMENTE verdad
1. Cumplo las normas en la escuela.					
2. Cuando estoy en clase me siento mal.					
3. Repaso los deberes para ver si hay errores.					
4. Cuando estoy en clase hago como si estuviese trabajando.					
5. Me meto en problemas en la escuela.					
6. Me entusiasman las actividades que hago en la escuela [Me gustan mucho].					
7. Cuando estoy haciendo un trabajo en clase me aburro.					
8. Estudio en casa [leo la lección en casa], aunque no tenga un examen el día siguiente.					
9. Cuando me quedo atascado en un problema me siento muy molesto/a conmigo.					
10. Cuando estoy en clase hago como que estoy trabajando.					
11. No me esfuerzo mucho en la escuela.					
12. Hablo con mi padres o amigos u otras personas de fuera de la escuela sobre lo que estoy aprendiendo en clase.					
13. Mi clase es un lugar divertido.					
14. Cuando estoy en clase me siento preocupado-a [nervioso-a].					
15. Me esfuerzo por ver programas de televisión que están relacionados con lo que hacemos en la escuela.					
16. Cuando estoy trabajando en clase, me siento irritado-a.					

ÍTEMS					
	NADA verdad	UN POCO verdad	Es ALGO verdad	Es BASTANTE verdad	Es COMPLETAMENTE verdad
17. Presto atención en clase.					
18. En clase hago solo lo mínimo/justo para aprobar.					
19. Me interesa el trabajo que hago en la escuela					
20. Cuando leo un libro, pienso en lo que leo y me hago preguntas para asegurarme que entiendo de qué trata.					
21. Cuando trabajamos en algo en clase me siento desanimado-a.					
22. Acabo el trabajo a tiempo.					
23. Cuando estoy en clase me despisto en otras cosas [me distraigo en otras cosas].					
24. Si cuando estoy leyendo no sé el significado de una palabra, hago algo para averiguarlo (por ejemplo, busco en el diccionario, pregunto a alguna persona,...).					
25. Cuando estoy en clase pienso en otras cosas.					
26. Me siento contento/a en la escuela.					
27. En casa, además de los libros de la escuela, leo otros libros para aprender más sobre lo que hacemos en clase.					
28. La clase no es del todo divertida para mí.					
29. Cuando estoy en clase (en la escuela) me aburro.					
30. Si no entiendo lo que leo vuelvo a leerlo de nuevo.					
31. Cuando no puedo responder a una pregunta me siento frustrado/a.					
32. Me gusta estar en la escuela.					

1.4 Engagement Measure (SEM)- MacArthur Network

Blumenfeld y Fredricks (2005).

Nombre y apellidos:
Colegio:

Aula:

Fecha:

INSTRUCCIONES: Las siguientes frases describen como se sienten algunos niños/as en la escuela. Lee con mucha atención cada frase y pon una cruz en la respuesta que creas que es más cierta para ti. Por ejemplo: Me gusta ir al cine (Nunca- Casi nunca- A veces- Casi siempre- Siempre). Recuerda que no compartiremos tus respuestas con nadie. Si tienes dudas levanta el brazo para preguntar. Gracias.

ÍTEMS					
	Nunca/ Nada	Casi nunca/ Pocas veces	A veces/ Algunas veces	Bastantes veces/ Casi siempre	Siempre/Mucho
1. Cumpló las normas en la escuela.					
2. Cuando estoy en clase me siento mal.					
3. Repaso los deberes para ver si hay errores.					
4. Cuando estoy en clase hago como si estuviese trabajando.					
5. Me meto en problemas en la escuela.					
6. Me entusiasman las actividades que hago en la escuela.					
7. Cuando estoy haciendo un trabajo en clase me aburro.					
8. Estudio en casa, aunque no tenga un examen el día siguiente.					
9. Cuando me quedo atascado en un problema me siento muy molesto/a conmigo.					
10. Cuando estoy en clase hago como que estoy trabajando.					
11. En la escuela me esfuerzo lo justo/solo lo necesario.					
12. Hablo con mi padres o amigos u otras personas de fuera de la escuela sobre lo que estoy aprendiendo en clase.					
13. Mi clase es un lugar divertido.					
14. Cuando estoy en clase me siento preocupado-a.					
15. Me esfuerzo por ver programas de televisión que están relacionados con lo que hacemos en la escuela.					

ÍTEMS					
	Nunca/ Nada	Casi nunca/ Pocas veces	A veces/ Algunas veces	Bastantes veces/ Casi siempre	Siempre/Mucho
16. Cuando estoy trabajando en clase, me siento irritado-a.					
17. Presto atención en clase.					
18. En clase hago solo lo mínimo/justo para aprobar.					
19. Me interesa el trabajo que hago en la escuela					
20. Cuando leo un libro, pienso en lo que leo y me hago preguntas para asegurarme que entiendo de qué trata.					
21. Cuando trabajamos en algo en clase me siento desanimado-a.					
22. Acabo el trabajo a tiempo.					
23. Cuando estoy en clase me despisto en otras cosas.					
24. Si cuando estoy leyendo no sé el significado de una palabra, hago algo para averiguarlo (por ejemplo, busco en el diccionario, pregunto a alguna persona,...).					
25. Cuando estoy en clase pienso en otras cosas.					
26. Me siento contento/a en la escuela.					
27. En casa, a parte de los libros de la escuela, leo otros libros para aprender más sobre lo que hacemos en clase.					
28. La clase no es del todo divertida para mi.					
29. Cuando estoy en clase (en la escuela) me aburro.					
30. Si no entiendo lo que leo vuelvo a leerlo de nuevo.					
31. Cuando no puedo responder a una pregunta me siento frustrado/a.					
32. Me gusta estar en la escuela.					

1.5 Escala de valoración de la adaptación escolar

Ladd, G. W. (1992). The Teacher Rating Scale of School Adjustment }TRSSA. Unpublished Manual, University of Illinois at Urbana-Champaign.

Nombre del alumno:

Curso:

Escuela:

Fecha:

Rellenado por (nombre profesor/a):

INSTRUCCIONES: Considere las descripciones contenidas en cada uno de los siguientes ítems para valorar las descripciones de cada uno de sus alumnos. Marque solo una respuesta por ítem/ pregunta.

1 = nunca o raras veces 2 = A veces 3 = A menudo, frecuentemente

	1	2	3
1. Sigue las instrucciones del maestro/a.			
2. Le resulta fácil pasar de una actividad a otra.			
3. Utiliza el material de clase de forma responsable			
4. Busca desafíos			
5. Escucha con atención las instrucciones y órdenes del maestro.			
6. Es un niño/a autónomo/a.			
7. Al maestro/a le resulta fácil realizar actividades con este niño/a.			
8. Busca constantemente la aprobación			
9. Responde con rapidez a las peticiones del maestro/a.			
10. Es un niño/a maduro/a.			
11. Tiene problemas de disciplina.			
12. Trabaja de forma independiente			
13. Acepta la autoridad del maestro/a			
14. Necesita mucha ayuda y orientación			
15. Asume la responsabilidad de las tareas que realiza.			
16. Es un niño/a seguro de sí mismo/a.			
17. Sintoniza con lo que está pasando en el aula.			

1.5 Sociomet-Preferencias

Muestra Zona Centro Aula N°ista

Nombre y Apellidos: _____ Curso: _____

Colegio: _____ Fecha: _____

1. De todas las niñas y niños de tu clase escribe con quién **te gusta estar** más (por orden de preferencia)

ORDEN	NOMBRE
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	

2. De todos los niños y niñas de tu clase escribe con quién **te gusta estar menos**

ORDEN	NOMBRE
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	

3. De todos los niños y niñas de tu clase escribe el nombre de quién **le gusta estar contigo**.

ORDEN	NOMBRE
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	

4. De todos los niños y niñas de tu clase escribe el nombre de quién **NO le gusta estar contigo**

ORDEN	NOMBRE
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	

AGRADECIMIENTOS

Mi más sincero agradecimiento a mis directores de trabajo final de máster. En especial al Dr. Francisco Juan García-Bacete, por el seguimiento y la supervisión continúa en este trabajo, pero sobre todo por su gran paciencia y dedicación conmigo. Al Dr. Francisco Herrero Machancoses, por su gran ayuda y labor metodológica.

Quisiera hacer extensiva mi gratitud a todas aquellas personas que han colaborado en la realización del presente trabajo: a los colegios y al grupo GREI (Grupo de Investigación del Rechazo entre Iguales en el Contexto Escolar).

Un agradecimiento especial merece la comprensión, paciencia y el ánimo recibidos de Marc y de mi familia.

