



Psicogente

ISSN: 0124-0137

revpsicogente@unisimonbolivar.edu.co

Universidad Simón Bolívar

Colombia

Betancourth Zambrano, Sonia; Burbano Fajardo, Daissy Andrea; Venet, Michelé
La relación docente-estudiantes de preescolar según el CLASS de Pianta
Psicogente, vol. 20, núm. 37, enero-junio, 2017, pp. 55-69
Universidad Simón Bolívar
Barranquilla, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497555990005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

La relación docente-estudiantes de preescolar según el CLASS de Pianta*

The relationship between preschool teachers and students according to Pianta's CLASS

Recibido: 3 de diciembre de 2015/Aceptado: 14 de junio de 2016

<http://doi.org/10.17081/psico.20.37.2418>

Sonia Betancourth Zambrano¹, Daissy Andrea Burbano Fajardo²

Universidad de Nariño, Colombia

Michélé Venet³

Universidad de Sherbrooke, Canadá

Palabras clave:

Relaciones docente-estudiante, Apego, Afecto, Cognición y CLASS de Pianta.

Key words:

Teacher-student relationships, Attachment, Affection, Cognition and Pianta's CLASS.

Resumen

El presente artículo de resultados es producto de una investigación que buscó conocer la coherencia entre el discurso y el actuar de una docente con respecto a las relaciones docente-estudiantes en preescolar. Se realizó a partir del enfoque cualitativo con un estudio de caso único. Se trabajó con una docente y sus 35 estudiantes de preescolar. Los niños tenían entre 4 y 5 años de edad, pertenecientes a una institución educativa de la ciudad de San Juan de Pasto (Colombia). Se observaron tres clases a lo largo del periodo escolar: inicio, mitad y final de año, para mirar los cambios de la docente en sus relaciones con los niños. Se filmaron 20 minutos por cada clase. Adicionalmente, se realizó una entrevista semi-estructurada con la docente a medio año, para comparar con las clases observadas. Los datos fueron analizados por medio de los dominios, dimensiones y características del instrumento CLASS de Pianta. La investigación evidenció incoherencias entre el discurso y el actuar de la docente con referencia a lo afectivo y cognitivo; igualmente, con los lazos relacionales en la formación en el ambiente del aula de clases. Es decir, la docente tiene claro que el afecto es un factor importante en la formación del estudiante, sin embargo, no logra actuar en sus clases acorde a esta concepción.

Abstract

The present article is the result of a research that sought to know the coherence between the speech and the performance of a teacher in regards to the teacher-student relationships in pre-school. It was conducted through the qualitative approach with a study of a single case. The participants were 1 teacher and her 35 pre-school students. The children were between 4 and 5 years of age and attended an Educational Institution of the city of San Juan of Pasto (Colombia). Three classes were observed during the school period: the beginning, the half and the end of the year in order to study the changes in the interactions of the teacher with the children. Also, 20 minutes of each class were filmed and a semi-structured interview was done to the teacher to compare her opinions regarding the observed classes. The information was analyzed through the domains, dimensions and characteristics of the Pianta's CLASS instrument. The research revealed incoherencies between the speech and the teacher's performance in reference to the affective and the cognitive; the same happened with the relational ties in the ambientation of the environment of the classroom. That is to say, the teacher is clear on the importance of affection as a factor in the formation of the student. Nevertheless, she does not act in accordance to this concept.



Referencia de este artículo (APA):

Betancourth, S., Burbano, D. & Venet, M. (2017). La relación docente-estudiantes de preescolar según el CLASS de Pianta. *Psicogente*, 20(37), 55-69. <http://doi.org/10.17081/psico.20.37.2418>

* Discursos y prácticas de profesores de preescolar y primer año.

1. Doctora en Psicología Escolar y Desarrollo, Docente, Departamento de Psicología, Universidad de Nariño. Email: sbetan@gmail.com <http://orcid.org/0000-0003-1651-085X>
2. Psicóloga, Departamento de Psicología, Universidad de Nariño. Email: dabf.andrea@gmail.com <http://orcid.org/0000-0001-7637-8307>
3. Doctora en Psicología, Docente, Departamento de Adaptación Escolar y Social, Universidad de Sherbrooke. Email: michele.venet@usherbrooke.ca <http://orcid.org/0000-0003-0495-4357>

Introducción

El proceso de aprendizaje de los adolescentes es determinado por el preescolar, y el trabajo del profesorado se propone estimular el desarrollo cognitivo, emocional, del lenguaje, físico, social, moral y sexual de los niños (Escobar, 2006), así como propiciar el desarrollo de sus potencialidades. Lo anteriorevidencia el tipo de relación que los docentes establecen con los estudiantes de preescolar y convierte a este aspecto en la premisa general del presente artículo.

Muchos estudios (Pianta, 2001; Moreno, 2010; Pereira, 2011) ofrecen datos sobre las relaciones docente-estudiantes, y describen la manera cómo se influencia el ajuste social en los primeros años de escolaridad, el repertorio de aprendizaje conductual que el niño ha asimilado en el hogar, y la asociación entre la calidad de las relaciones tempranas entre docente-estudiante y el desempeño escolar posterior, siendo este fuerte y persistente (Pianta & Hamre, 2001). Todo ello determina el desarrollo del niño no solo como actor de una institución académica sino su progreso como persona. Es claro que, por lo general, los primeros que acompañan y guían al niño en esta tarea son el padre y/o la madre, pero luego el niño de cuatro o cinco años se relaciona con múltiples cuidadores internos o externos a su ambiente familiar, ya sea abuelos, hermanos, tíos, etc. Entre ellos, un actor clave es el docente, porque es con él con quien va a llevar una relación a largo plazo, en una edad en la que el niño es receptor activo de lo que mira, escucha y vive diariamente (Pianta, 1992).

Se debe reconocer al respecto que en los niños existe un cierto lazo de continuidad en la relación entre sus cuidadores y docentes, ya que el apego no solo se da con una persona adulta, sino que, en el momento

en que entra a la edad escolar, el niño conoce a otros adultos (docentes), que probablemente visionará como referentes cercanos, y que apoyarán el desarrollo de sus relaciones con pares. De esta manera, la función fundamental de la escuela es complementar y extender las estructuras creadas en la familia, aunque también podrían compensarlas o suplantarlas cuando el contexto familiar no ha sido el adecuado, y por ende el cargo del docente le exige actuar a este como una nueva figura cuidadora que apoya al desarrollo del niño (Pianta, 1999).

Tradicionalmente se ha reconocido que los niños desarrollan un apego significativo con los padres, sin embargo, actualmente el padre y/o la madre ya no están tan presentes en el crecimiento de sus hijos, sea por motivos laborales, divorcios, embarazos no deseados, y el ser madres o padres solteros, lo cual hace que los docentes formen parte importante en la vida del niño, debido a que cada día los infantes llevan al colegio las consecuencias de sus experiencias, interacciones y condiciones de su entorno familiar, creando y consolidando en estos el desarrollo afectivo y emocional (Pianta & Erickson, 1989). Por esta razón, el papel del docente ha sufrido un cambio fundamental, al punto que se le percibe como oyente y facilitador del proceso enseñanza-aprendizaje de los niños (Pereira, 2011), pero también se involucra directamente con su desarrollo afectivo y emocional.

En ese convivir diario pueden surgir dificultades entre el desarrollo del conocimiento y la práctica, y como bien lo destaca Álvarez (2012): “la teoría y la práctica constituyen dos realidades autónomas que gestionan conocimientos de diferente envergadura y se desenvuelven en contextos también distintos, encontrándose en una situación de permanente tensión” (p.383). De manera que en este proceso de aprendizaje, se debe reconocer al docente como un profesional reflexivo, que

será mediador entre el conocimiento, práctica y aprendizaje (Betancourth, 2013). Justamente por ello, nuestra investigación se interesa por la coherencia entre el discurso del docente (discurso que refleja más sus teorías implícitas que científicas) y su práctica, reconociendo que la coherencia entre ambas instancias es importante para quienes tienen la responsabilidad de formar a otras personas, pues, como lo afirma Espot & Nubiola (2012), los niños esperan que sus docentes hagan lo que deben hacer y hagan lo que dicen que hay que hacer. Para comparar los dos aspectos, es relevante apoyarse en teorías que ocupan un lugar importante en la educación, donde los docentes tienen que tomar conjuntamente los aspectos afectivos y cognitivos de la personalidad de los niños. Esto último exige, en nuestro caso, la asunción de dos marcos teóricos: el primero permite entender el desarrollo afectivo de los niños, y el segundo, su desarrollo cognitivo en relación con la enseñanza.

La teoría del apego

Los primeros estudios de la relación de los docentes con sus estudiantes se apoyaban en la teoría del apego. Inicialmente, dicha teoría fue planteada por Bowlby (1969), enfatizando que el apego o vínculo afectivo que se establece entre madre e hijo constituye una primera relación que puede influir sobre la forma en que este va a desarrollar sus otras relaciones. Se trata de uno de los planteamientos teóricos más sólidos en el campo del desarrollo socio-emocional y parte de la visión de un sistema familiar determinado, generalmente, por la primera persona, que está con el niño, es decir, la madre o en otros casos el cuidador, quienes establecen su organización integral, mediada por las formas de relación (Robles, Oudhof & Mercado, 2016). Según Bowlby (1969), las conductas de apego son todas aquellas que mantienen la proximidad y el contacto con las figuras

de apego, y dichas figuras deben manifestar sensibilidad a las necesidades del niño, tranquilizándolo en situaciones ansiógenas.

A partir de lo planteado por Bowlby & Ainsworth (1978), existían tres patrones de apego en la infancia, que se determinaron a partir de la observación del comportamiento de niños desde el momento que los alejaron de sus cuidadores por determinado tiempo. Ampliamente, estos tipos de apego son: el apego seguro, confianza que el niño expresa hacia la persona que le cuida y su capacidad de explorar libremente su entorno; el apego inseguro (sea ambivalente o evidente) y el apego desorganizado, que no es adaptativo. Entonces, podemos entender que la razón del porqué los primeros estudios se apoyaron en la teoría del apego fue porque los autores consideraban a los docentes como figuras de apego, y eso más particularmente en preescolar, ya que, los niños en esta etapa pasan del ambiente de casa al de la escuela (Pianta, 1997).

Así pues, la relación del niño con el docente depende de la influencia que se establece entre dos o más sujetos en un entorno definido y esta influencia se concreta en interacciones fundamentales desde la teoría del apego, ya que el niño “comparte” su profesor con otra cantidad de niños, así que se ve involucrado en diversos procesos relacionales simultáneos. Lo anterior significa que la relación docente-estudiante constituye un proceso de interacción dinámica en la clase, que controle el desarrollo de todos los niños y de paso a la eficacia grupal en las relaciones cotidianas (García, Mora, Rubio, Galera & Tortajada, 2010).

No obstante, el rol del docente consiste en mucho más que cuidar a los niños, puesto que también favorece su desarrollo no solamente afectivo y social sino intelectual.

tual. Por esta razón, Pianta, La Paro & Hamre (2008) empezaron a interesarse por el aspecto cognitivo de la relación docente-estudiante. Fue también el caso de otros autores, como Venet, Correa, Schmidt, Paradis & Ducreux (2010), quienes se apoyan esencialmente en la teoría histórico-cultural de Vygotsky para entender y describir mejor el rol de los docentes en el plano cognitivo y metacognitivo.

La teoría histórico-cultural

Desde Vygotsky (1979), es esencial enseñar en la zona de desarrollo próximo de los niños para permitir la evolución intelectual debido a que el desarrollo es de naturaleza social y se produce con la mediación de adultos. Y precisamente el rol del docente consiste en ofrecer una mediación para que se desarrollen las funciones psíquicas superiores. Esta mediación se logra a partir de un elemento creado por la cultura, el lenguaje, instrumento psíquico por excelencia, porque es el instrumento del pensamiento. En efecto, el niño también tiene que jugar un papel importante en su propio desarrollo: tiene que interiorizar, hacer suyos los conocimientos que recibió de su docente para desarrollarse en el plano cognitivo; debe interiorizar lo que aprendió en el plano social (intersubjetivo), es decir, construirlo de nuevo en el plano individual (intrasubjetivo). Cabe reconocer que sin interiorización no hay desarrollo. Precisamente, para Vygotsky (1993), en el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero a nivel social, en el plano inter-psicológico, y más tarde, a nivel individual, en el plano intra-psicológico.

Por lo tanto, la manera de enseñar debe favorecer la interiorización de los conocimientos realizada por el niño. En este sentido, Bruner (1983) fue el primero que propuso el concepto de andamiaje, el cual consiste en

acompañar al niño con preguntas que le incitan a reflexionar más que a dar la “buena respuesta”, así como a guiarle en el proceso de comprensión y descubrimiento. Y para comprender cómo los docentes ofrecen un andamiaje adecuado a sus niños, se tiene que observar tanto al docente como al niño (Cloutier, 2009), pues el andamiaje se hace en la zona de desarrollo próximo del niño. Venet & Restrepo (2015) destacan al respecto la relación entre afecto y cognición, que hace parte de la zona de desarrollo próximo.

Teniendo claro lo anterior, la investigación tuvo como referente teórico y metodológico las investigaciones y el instrumento CLASS de Pianta et al. (2008), trabajándose en sus tres dominios: el emocional, el cognitivo y la primera dimensión del dominio organizacional, ya que se relacionan directamente con el marco teórico y favorecieron el logro de nuestro objetivo de investigación, que consiste en conocer la coherencia en el discurso y en las conductas de una docente en la relación con sus estudiantes de preescolar.

Método

Concebida desde un enfoque cualitativo, la presente investigación es un estudio de caso, que permitió realizar un análisis detallado de la relación docente-estudiantes. Rodríguez, Gil y García (1996) afirman que el estudio de caso se centra en las relaciones dentro de un sistema, además de concentrarse en una situación concreta, especificidad que lo convierte en un método muy útil para el análisis de problemas prácticos o acontecimientos que surgen en la cotidianidad.

Participantes

En el presente estudio participó una docente de

preescolar, con su curso conformado por 22 niños y 13 niñas con edades desde 4 años 6 meses a 5 años pertenecientes a una institución educativa municipal de San Juan de Pasto (Colombia).

Técnicas de recolección de información

Estas técnicas fueron: a) la observación, realizada tres veces en el año escolar, con el fin de evidenciar la relación docente-estudiante; b) la entrevista semiestructurada, compuesta por 14 preguntas, las cuales pretendieron conocer a través del discurso de la docente la importancia de los componentes afectivos y cognitivos que desde su pensar son relevantes en la educación de los niños de preescolar; y c. el CLASS (Classroom Assessment Scoring System), entendido como una pauta de observación que se compone de tres dominios: el apoyo emocional, el apoyo organizacional y el apoyo cognitivo (Pianta et al., 2008). Cada uno de estos dominios se subdivide en dimensiones (generalmente cuatro), que a su vez se subdividen en características, integradas por conductas que se pueden observar. De esta manera, el CLASS describe los comportamientos esperados de los docentes que saben contribuir al desarrollo socioafectivo y cognitivo de sus estudiantes, estableciendo una relación positiva con estos, es decir, una relación que les da un sentimiento de seguridad tanto en el plano afectivo como cognitivo (Venet, Schmidt, Paradis & Ducreux, 2009).

Procedimiento

La recolección de información se realizó con la observación y grabación (20 minutos) de tres clases a lo largo del año escolar (inicio, mitad y final). Además de una entrevista semiestructurada a la docente, que se realizó a mitad del año escolar. El CLASS de Pianta para

el análisis de videos y entrevista fue asumido por dos personas, quienes realizaron el análisis para establecer un “acuerdo inter jueces”.

Resultados

Inicialmente se presentan las concepciones de la docente y después su actuación en la relación docente-estudiante. El análisis de las conductas de la docente se realiza según la estructura del CLASS.

Análisis de la entrevista

Según la docente es importante desarrollar primero lo afectivo con los niños para que posteriormente se dé lo cognitivo, porque “de lo contrario el estudiante no aprendería con facilidad”. Es así como su trabajo con los niños busca crear un ambiente de clase que abarca la confianza y el afecto e inculcar, de este modo, los valores necesarios y formarlos como “personas de bien”.

Igualmente, la docente afirma que es importante percibir cuándo los niños llegan tristes o decaídos al colegio y acercarse a ellos para saber cómo están y qué les sucede. En esa interacción conoce a los niños y se hacen más cercanos, la docente afirma: “con todo ese amor, ese cariño, ellos me abrazan y yo los abrazo, me dan besos y yo también, les hago cosquillas cuando están tristes y van soltando la risa poco a poco”. También manifiesta que en muchas ocasiones es estricta con los estudiantes, argumentando que lo hace por el bien de ellos, específica que con cada niño se debe actuar diferente porque cada uno tiene dificultades distintas, que se relacionan con la influencia y vacíos afectivos de la familia con los que llegan al colegio, por eso para ella es fundamental “suplir esos vacíos que traen de la casa”.

El análisis de las conductas

A continuación se presenta el análisis de las clases observadas y grabadas en diferentes momentos del año escolar y se comparan con el discurso de la docente.

El dominio de apoyo emocional se compone de cuatro dimensiones: ambiente positivo, ambiente negativo, sensibilidad de la profesora y respeto del punto de vista del estudiante (Pianta et al., 2008). Se inspira en la teoría del apego porque describe una relación de confianza, en la que el docente muestra sensibilidad a las necesidades de los estudiantes, manifestando capacidad de explorar el entorno escolar.

Ambiente positivo

Esta dimensión se compone de cuatro características:

- **Relación positiva.** En las clases observadas, la proximidad física de la docente con los niños no se evidencia. Contrario a lo afirmado por ella al decir “ellos me abrazan y yo los abrazo, les hago cosquillas cuando están tristes”, pero, en cambio, se evidencian frases que demuestran afecto verbal. De manera concreta, en las clases se observa que la docente comparte con los niños en las actividades mediante preguntas anticipatorias, por ejemplo, hace preguntas para narrar un cuento. “¿Qué pasará con Caperucita Roja cuando llegue a la casa de la abuelita?”. Coherente con esto, en la entrevista ella manifiesta que en sus clases es importante lograr la confianza de los estudiantes para que le pregunten. Solo en una de las clases observadas los niños colaboran entre ellos, se prestan los colores y lápices. No obstante, la docente comenta acerca de

la importancia de los valores, “siempre estamos hablando de un valor diferente”, y un valor es la colaboración. Por otra parte, en una oportunidad un niño se levantó del puesto, caminó hacia la docente con un movimiento en sus manos para llamarla y ella no hizo caso, el niño volvió al puesto, sin embargo, en la entrevista la profesora refiere su preocupación para que “el niño sienta más confianza conmigo y quiera preguntar”.

- **Afecto positivo.** En la primera grabación se ve que la docente se mantiene sonriente durante la mayoría de la clase y los niños ríen cuando la docente hace dramatizaciones sobre el cuento, sin embargo, a medida que pasa el año se observa que las risas no se presentan en la docente, pero los niños se sonríen entre ellos. La profesora manifiesta: “en ocasiones les hago cosquillas a los estudiantes para que se rían”, pero esto no se observa. Sin embargo, se percibe entusiasmo en la docente en el empeño y dedicación, en su rostro, por ejemplo, se perciben gestos de admiración y satisfacción cuando los niños responden correctamente; igual ocurre cuando se mueve por el curso tratando de mantener la atención y cuando está presta a las dudas de ellos. En los niños se percibe entusiasmo al participar. La docente lo refiere verbalmente: “amo tanto mi profesión, yo de los niños me enamoro. Yo les exijo a veces demasiado a la edad que ellos tienen, pero es porque los quiero demasiado”.
- **Comunicación positiva.** La docente en todas las clases expresa verbalmente el afecto; con frases como: “qué curso tan inteligente”, “qué niñas tan bonitas”, “tú sí que eres juicioso”. Ello es coherente con lo que manifiesta de manera verbal: “lo más importante es la relación de afecto, para que se dé la confianza”. Sin embargo, no se observa

ron expresiones físicas de afecto, lo que está en disonancia con su discurso como ya se planteó. Por otra parte, se observa el manejo de las expectativas frente al grupo cuando hace preguntas o frases incompletas para que los estudiantes las terminen, por ejemplo: “¿y Caperucita dijo...?”, “¿los derechos son...?”.

- Respeto hacia los estudiantes. El contacto visual de la docente con sus estudiantes siempre estuvo presente, su mirada se dirigía a cada uno para involucrarlo en la actividad. Contrario a lo anterior, la voz de la docente cuenta con un volumen fuerte y por esta razón se asemeja a un grito, al dirigirse al estudiante con frases como: “usted, qué dice ahí”, “vaya niñito”, entre otros, y pareciera que lo estuviera regañando. En la entrevista afirmó al respecto: “mi voz es un poco fuerte; entonces el niño piensa que lo grito y les he explicado que es mi forma de hablar”; sin embargo, también menciona: “hay que hacerse entender levantando un poquitico la voz”. Eso sí, en la mayoría de ocasiones la docente utilizó un lenguaje respetuoso y se dirigía a los niños por su nombre, solo en la tercera clase se escuchó que la docente se dirigió a uno de ellos con la siguiente expresión: “a usted no le gusta hacer nada, solo charlar”, sin embargo, la docente manifiesta: “les hablo de valores, del respeto”.

Ambiente negativo

Esta dimensión se compone de las características: Afecto negativo, control punitivo, sarcasmo o falta de respeto con los estudiantes y negatividad extrema. Se tratan aquí en conjunto porque no se observaron, es decir, en ninguna de las clases se visualizó cólera, agresividad entre pares o aumento incontrolado de las interacciones

negativas, tampoco comentarios sarcásticos, amenazas, control físico y castigos severos o victimización, acoso o castigo físico. A pesar de ello, en algunas ocasiones sube el tono de voz, asemejándose a un grito, lo que solía acompañar con frases de señalamiento personal, ejemplo: “usted... ¿qué más deberes?”. Esto genera control punitivo, ya que la docente señala al niño con el dedo, porque ve que no está prestando atención en la clase, así que le hace una pregunta sobre el tema y el niño no responde. Ella expresa: “ve, por no poner atención”. En la entrevista la docente acepta que en ocasiones levanta la voz, pero que lo hace porque debe exigir. Pero, al mismo tiempo, manifiesta haber explicado a los niños que su tono de voz es fuerte y afirma que ellos lo entienden. También se observó en la última clase la ridiculización y humillación al referirse a un niño: “a usted no le gusta hacer nada, solo charlar” y lo comparó con otro compañero diciendo: “a él sí le gusta trabajar”. Contrario a lo anterior, la docente afirma que “lo que busca es hacer sentir bien a los niños”.

Sensibilidad de la docente

Esta dimensión se compone también de cuatro características:

- Conciencia de las dificultades experimentadas por los estudiantes. La docente realizó numerosos ejemplos matemáticos y corrigió palabras que los niños utilizaban inadecuadamente (es estómago, no barriga), observando el reconocimiento de las dificultades o los aspectos no comprendidos. Expresa en la entrevista que está atenta a los comportamientos de los estudiantes, y que siempre está dispuesta a colaborar y apoyarlos. No se presentó, por otra parte, en la docente, el reconocimiento de las emociones de sus estudiantes, aunque en la entrevista refiere: “hay momentos en que el niño

llega callado, no juega, incluso no quiere hacer las tareas, uno está pendiente de eso y le pregunto qué le pasa”.

- Apoyo a los estudiantes. Solo en la tercera clase hubo apoyo individualizado, al llamar al tablero a niños para escribir el número correcto de la operación y corregir cuando no estaban bien escritos. En la entrevista, ella expresa que este apoyo se realiza en cuanto al comportamiento del niño, pero no en cuanto a la construcción de su conocimiento, y lo refuerza al afirmar: “de la misma manera no se puede actuar, porque, como le decía, cada niño es un mundo diferente”.
- Solución de problemas. La docente estaba atenta a los errores en las respuestas de los estudiantes para corregirlos. Un ejemplo fue cuando el niño confundía si en el problema matemático se debía sumar o restar, la docente desarrolló tres veces el ejercicio pero con diferentes números, para que el niño tuviera más claridad. En su discurso da a conocer que su ayuda eficaz está direccionada a la detección de problemas conductuales de los estudiantes, agregando “a mí me gusta hablar mucho con la familia para ver los casos especiales”.
- Confort de los estudiantes. Se evidenció que los niños piden consejos a la docente, un ejemplo de esto es cuando le preguntan: “¿Quipitos (polvitos dulces) tampoco se puede comer?”, se entiende como el consejo que quiere de la docente frente a la comida. La docente refiere que lo importante es crear confianza para que los niños se acerquen a ella. Finalmente, los niños realizaron una cantidad mínima de preguntas.

Respeto al punto de vista de los estudiantes

Esta dimensión se compone de:

- Flexibilidad y énfasis educativo. En todas las clases se observa que la docente usa preguntas anti-

patorias, junto a dibujos en el tablero, explicación del tema. Además, en una clase realizó la dramatización de pequeños momentos de un cuento. No obstante se observó que quería que los niños siempre estén sentados y en silencio, por ende, les llamaba la atención a los que hacían lo contrario. Además, daba paso a las ideas de los niños. En conclusión, en las clases se observó poca flexibilidad. Sin embargo, la docente expresa que le gusta que los estudiantes participen y pregunten, lo cual muestra incoherencia entre su quehacer y su pensar.

- Autonomía y liderazgo de los estudiantes. Durante las clases no se dio a los niños la posibilidad de liderar en las actividades, ya que el trabajo estaba determinado por la docente. En la entrevista la docente no refirió este tema, aun cuando estaba implícito en las preguntas.
- Expresión de los estudiantes. Los niños tuvieron la oportunidad de expresarse verbalmente a partir de las preguntas que la docente hacía, ejemplos: “¿qué consideran como derechos y deberes?”, “¿cuál era la continuación del cuento?”. Para la docente es de gran relevancia que el estudiante participe y tenga la posibilidad de expresarse. Ella manifiesta que “es importante acercarse a los niños cuando los ve tristes”, darles la posibilidad de que se expresen, pero la apertura a las ideas y opiniones solo se observó en la segunda clase, cuando la profesora pretendía que los estudiantes dieran opiniones frente a los derechos y deberes del niño, siendo este punto importante para ella.
- Libertad de movimientos. Durante las dos primeras clases observadas, la docente mantuvo a los estudiantes sentados pero participando de la actividad. Cuando ellos se levantaban del puesto, se movían o hablaban con los demás, inmediata-

mente alzaba la voz. También se dirigía al niño por el nombre y le preguntaba sobre lo tratado en clase. Sin embargo, en la última clase, cuando en ocasiones se levantaban los estudiantes del puesto no decía nada. Para ella, cuando los estudiantes se mueven del puesto indican dificultades de aprendizaje y de comportamiento, mencionando que “son agresivos y egoístas”.

Manejo y regulación de comportamientos

Como las anteriores, esta dimensión consta de cuatro componentes:

- Expectativas claras en cuanto a los comportamientos esperados. Las reglas eran dadas durante la clase, un ejemplo claro fue cuando la docente afirmó: “bueno, ahora vamos a observar cómo el cuento de Caperucita Roja se relaciona con el valor de la obediencia”, esto sucede después de recordar el cuento. Lo anterior hace que las expectativas generadas en los estudiantes se den de inmediato.
- Actitud proactiva. En la segunda clase, se observó que la docente llamó la atención a varios estudiantes que se distrajerón y dejaron de participar. Ella menciona que reconoce a los niños que tienen dificultades porque son “agresivos, cogen los útiles escolares de niños”; sin embargo, estas dificultades solo las maneja apelando al control de la clase, mostrando poca proactividad en el manejo de situaciones difíciles. También se observó que, por ejemplo, cuando la docente pedía que se cambiaran de puesto o que hicieran silencio, los niños respondían ágilmente. Esto muestra que no hubo una reactividad débil en el curso, que indica la baja respuesta conductual frente a ciertas situaciones.

- Reorientación de los comportamientos inadecuados. Para la reducción de los comportamientos como: charlar durante la explicación de la clase, moverse fuera de la silla, entre otros, la docente usó la modulación del tono de voz, que se asemejaba a un grito. Igualmente, reorientó los comportamientos al dirigirse al niño por el nombre para que responda a una pregunta concerniente a la clase. Lo anterior solo tiene efectos momentáneos, puesto que después de unos minutos los niños retoman dichos comportamientos. En la entrevista, la docente aduce: “uno debe tratar de hacerse entender; levantando un poco la voz”, indicando que es consciente de su conducta. Por otra parte, solo en una ocasión reconoció comportamientos positivos en un niño, al decir: “usted sí es juicioso y está en silencio”, sin embargo, esto lo hace para compararlo con otro niño y ponerlo de ejemplo en clase.

En una ocasión, la docente dirigió una pregunta a un niño que estaba charlando, con el fin de direccionar su atención nuevamente a la explicación de la temática de estudio. Igualmente, en la última clase se observó que cambiaba de puesto a un niño con el fin de que “no moleste ni charle tanto”, pero al mismo tiempo se dirigió a él como “molestoso y charlón”. En la entrevista, además, la docente afirma que lo más importante es el cariño y el amor dentro del aula, sin embargo, cuando reorienta los comportamientos no lo hace sutilmente, aunque fundamenta que: “el niño piensa que lo grito y les he explicado que no, que es mi forma de hablar”.

- Comportamientos de los estudiantes. En los niños se evidencia un conformismo frecuente, porque en las ocasiones en que la docente les llama la atención, ellos se quedan en silencio, igualmente, responden a las preguntas que ella realiza. No

obstante, como se afirmó antes, los estudiantes a quienes llama la atención se quedan callados por un momento, pero después de unos minutos vuelven a charlar y a levantarse del puesto. Los comportamientos de ellos están ausentes de agresividad y provocación. Sin embargo, la docente afirma: “los niños presentan muchas dificultades de comportamiento, son agresivos, egoístas, cogen las cosas de los otros porque no hay normas en casa”.

Finalmente, está el dominio del apoyo cognitivo, que incluye el desarrollo conceptual, la calidad de las retroalimentaciones y el modelar sobre el plan del lenguaje. Aquí, la docente tiene que favorecer el desarrollo cognitivo.

Desarrollo conceptual

Esta dimensión se compone de las características:

- Análisis y razonamiento. No se observaron preguntas que inciten a la reflexión, no obstante, la docente se preocupa por hacer preguntas para que los niños participen.

La resolución de problemas se presentó en la tercera clase, que estuvo dirigida a solucionar sumas y restas de un dígito. En la entrevista la docente se refiere a la solución de problemas afectivos y conductuales, pero no a los cognitivos. En las clases que realiza, se observan clasificaciones y comparaciones cuando trabaja con los derechos y deberes y compara entre los de la casa y el colegio. En este aspecto, no se observaron actividades explícitas de evaluación, sin embargo, las preguntas se pueden considerar como evaluativas, además las guías repartidas en clase pueden ser usadas para evaluar.

- Creatividad. Se evidenció la estrategia de lluvia de ideas cuando la docente preguntó: “¿Cuáles son los deberes en la casa?”, “¿cuáles son los derechos en casa?”, entre otros. En todo caso, en ninguno de los actores se observó la planificación y producción creativa. La docente reportó aspectos de desarrollo de la creatividad en la entrevista.
- Integración de conocimientos. Se da una relación entre conceptos cuando la docente retoma el cuento de la Caperucita Roja para enseñar el valor de la obediencia, y cuando forman los conjuntos en matemáticas, pues el niño necesita recordar y aplicar el conteo aprendido. La docente menciona en relación a la integración del conocimiento que “habla de un valor diferente, como la obediencia a través de cuentos o canciones”.
- Relación con la realidad de los estudiantes. En las clases la docente enseña echando mano de las situaciones reales; explica que el cuento que está narrando es fantasía (los animales no hablan), pero resalta que hay momentos del cuento que pueden ocurrir en la vida real como el peligro que puede tener un niño cuando desobedece. Otro ejemplo se da cuando la profesora pregunta, “en el parque hay seis árboles pero siembran uno más, ¿cuántos árboles quedan?”.

Calidad de las retroalimentaciones

Esta dimensión se compone de:

- Andamiaje. No se ve la ayuda de la docente en las clases observadas, sin embargo, en la entrevista afirma: “se van familiarizando conmigo y con el afecto, es como les he ayudado. Son totalmente diferentes a cómo llegaron”. Ve la ayuda a largo plazo.

- Intercambios sostenidos. En las clases se observaron intercambios seguidos a través de las respuestas rápidas y continuas de los niños a las preguntas de la docente, y en la entrevista afirma: “es importante que los estudiantes participen y pregunten”, aunque no se observó que los niños preguntaran en clase.

La docente demuestra disposición y persistencia en la enseñanza en todas las clases, realizando ejemplos significativos para que los niños aprendan, aspecto acompañado de la frase: “yo sé que con cariño los sacaré adelante y van a progresar”, lo cual demuestra expectativa no solo desde el conocimiento sino desde el afecto.

- Reflexiones sobre los procesos. Las preguntas que realiza la docente solicitan respuestas descriptivas no reflexivas, ejemplo: “¿cuáles son los derechos?”; sin embargo, en la entrevista comenta: “converso con ellos cuando los percibo tristes en clase”, lo cual no se observó en las clases. Igualmente, en la entrevista hay análisis de su proceso como docente cuando afirma: “los niños son diferentes a cómo llegaron”.
- Precisión de la información. La ampliación de conceptos se dio cuando la docente planteaba variedad de ejemplos sobre la desobediencia o al desarrollar diversos problemas matemáticos. Asimismo, clarificaba las palabras cuando algún niño las usaba con un sentido incorrecto.
- Estimular al estudiante. Durante las clases se observó el reconocimiento y refuerzo cuando los niños respondían correctamente a las preguntas.

Modelar sobre el lenguaje

La dimensión se compone de las características:

- Conversaciones. En la clase se presentaron in-

tercambios sostenidos, a través de las respuestas inmediatas y contingentes a las preguntas de la docente. Coherente con esto, refiere en la entrevista: “siempre les pregunto a los estudiantes”. Se observó, no obstante, que las conversaciones entre los niños no fueron continuas, ya que la docente prefiere que estén en silencio y en el momento en que charlan entre ellos les llama la atención.

- Preguntas abiertas. Durante las clases se realizaron preguntas que no exigieron una respuesta elaborada del niño, ejemplo: “¿Cuál es un derecho del niño en la casa?, ¿qué pasó con Caperucita Roja en la casa?”. Las respuestas fueron: la educación, comer, el lobo se comió a la abuelita; como se ve entonces, las respuestas fueron cerradas y exactas.
- Repetición y elaboración. La docente repite los problemas y las preguntas para una mayor comprensión de la temática. De esta forma, extiende la explicación para una mayor elaboración.
- Acompañamiento verbal. Se observó que la docente acompañaba frecuentemente sus palabras con las acciones. En este sentido, dramatizaba lo que narraba, ejemplificaba con su cuerpo la forma de sentarse correctamente. Del mismo modo, al hablar de árboles, comida, ropa, entre otros, dibujaba y explicaba el tema. Sin embargo, el discurso de los niños no estaba acompañado de acciones, por ejemplo, al escribir el número de árboles, no contaban con los dedos ni señalaban el dibujo.
- Calidad de la lengua. El vocabulario utilizado por la docente era variado y brindaba la posibilidad de que aprendieran un vocabulario nuevo, utilizaba palabras como: derechos, deberes, estómago, sembrar o talar.

Discusión

Los resultados del estudio arrojaron diversidad de aportes sobre la relación docente-estudiante, percibiéndose que la relación entre estos dos actores es de cercanía (Pianta, 2001), la cual planteaba al respecto tres tipos de relación: de cercanía, conflicto y dependencia. En este caso es relevante la relación docente cercana, que se entiende como la emanación de calidez y comunicación con sus estudiantes, y que colabora a la eficiencia en el manejo de clase. Este tipo de relación facilita los procesos de aprendizaje del niño y su formación integral. Sin embargo, a pesar de que la docente tiene una relación mayormente cálida con sus estudiantes, hay tres características que discrepan de este tipo de relación. La primera comprende las expresiones de afecto; puesto que se observaron varias expresiones de afecto en forma verbal pero no físicas, a pesar de que para ella es muy importante, según su decir: “cuando los veo tristes, me gusta acercarme para abrazarlos y hacerles cosquillas; van soltando la risa”. La segunda característica se relaciona con la confianza, sobre la cual la docente plantea que lo importante es crear un ambiente de confianza, el cual “se demuestra a través de las preguntas que los estudiantes hacen en clase”. Contrario a esto, en las clases no se observó que los estudiantes fueran constantes al realizar preguntas, lo cual sugiere que la confianza no está totalmente construida. Y la tercera característica es la coherencia, que tiene que ver con lo indicado en las dos anteriores. En este sentido, la docente plantea en la entrevista que las expresiones físicas como los abrazos son importantes, pero ello no forma parte de la conducta observada; igualmente afirma que las preguntas realizadas por los estudiantes expresan confianza pero los niños no las realizan. Existe entonces una disonancia entre lo que ella verbaliza y lo que hace en el aula de clase. Es así como no se demuestra coherencia, entendiendo esta

como la conexión, relación o unión de unas situaciones con otras, y también como la actitud lógica y consecuente con una situación, principios u obligaciones. Según Espot & Nubiola (2012), debe haber coincidencia entre lo que se piensa, dice y hace, ya que los niños esperan siempre que sus docentes hagan lo que deben hacer y hagan lo que dicen que hay que hacer.

Por otro lado, se percibe que la docente se centra en los contenidos que debe trabajar con los estudiantes. Ello es así porque, por una parte, tiene que cumplir las normativas nacionales y, por otra, porque para ella es difícil establecer un tipo de relación diferente y no visualiza que si consigue una relación más afectiva desde la coherencia puede ayudar al niño a avanzar en su desarrollo integral. Este aspecto es clave en la formación de un niño seguro, ya que se construye desde las interacciones bien coordinadas y sensibles, que rentabilizan más fácilmente las repuestas emocionales.

La docente parece anteponer, en consecuencia, el componente cognitivo al afectivo, lo que nuevamente estaría en disonancia con su discurso, dado que todas las respuestas se direccionaban a la importancia de desarrollar lo afectivo y el trabajo desde la familia. Para Fernández, Tuset, Pérez y Leyva (2009), “las concepciones implícitas tienen primacía con respecto al discurso explícito de los profesores, ya que son más difíciles de cambiar, por eso su incoherencia. Es así como no se puede basar la evaluación únicamente en lo que nos dicen los maestros sobre cómo enseñan y cómo aprenden sus alumnos, sino que debemos conocer cómo actúan en clase, lo que obedece a sus concepciones más implícitas” (p.296).

Como se dijo anteriormente, el afecto en la relación con el estudiante es muy importante para la docente, pero la mediación (Vygotsky, 1979) del adulto, en este

caso de la docente, se ve limitada en el aspecto afectivo, aun en la circunstancia en que se adjudica el rol de ser la persona que suple el vacío familiar. Claro está, debe tenerse en cuenta lo que menciona Winnicott (1965): “la escuela representa al hogar, pero no constituye una alternativa de hogar, puede proporcionar oportunidades para una profunda relación personal con otras personas aparte de los progenitores, a través de los miembros del personal y de otros niños, y de un marco tolerante pero estable, en el que es posible vivir a fondo las experiencias”.

Por otra parte, durante las sesiones observadas se percibió la misma metodología de clases, lo que hace suponer que la docente siente que el aprendizaje significativo en esta edad se da a través de las preguntas anticipatorias, las cuales se determinan en un nivel de preguntas que según Zulandt (2009), son netamente de memoria, pues cuestionan al niño acerca del recuerdo y descripción de una escena de un cuento o sobre los derechos y deberes, utilizando interrogantes como: ¿qué?, ¿dónde?, ¿cuándo?, y ¿quién?, pero se concentra solo en estas preguntas y deja de lado otras importantes como las de comprensión, interpretación, aplicación, análisis, síntesis y evaluación. A pesar de todo, las estrategias usadas para abordar las preguntas anticipatorias son diferentes y constatan que el docente se ayuda y media la construcción de saberes de los estudiantes con afecto y cuidado (Mena, Buguño & Valdés, 2008).

Es de resaltar la unión de dos técnicas de recolección de información: la entrevista y la observación, que en este caso fueron analizadas a través del CLASS de Pianta. La entrevista permite indagar las creencias, percepciones y conocimientos, en tanto que la observación facilita el examen directo de las interacciones de los docentes con los niños (Fons & Buisán, 2012). Todo

ello constituye una combinación perfecta, que analizada a través del CLASS se convierte en una herramienta investigativa muy interesante para quienes quieren investigar conceptos y percepciones en contraposición a la práctica.

Artavia (2005) propone que el ambiente emocional que se genera en las aulas, producto de las interacciones personales, puede marcar pautas positivas en pro de la participación más fluida de los niños, así como la demostración de una amplia gama de sentimientos. Para lograr este cometido, conviene que los docentes establezcan una relación de empatía, en la cual el afecto, la confianza, el respeto, el diálogo y la comprensión estén siempre presentes.

Referencias

- Álvarez, C. (2012). La relación teoría-práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 383-402.
- Artavia, M. (2005). Interacciones personales entre docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 5(2), 1-19.
- Betancourth, C. (2013). La práctica docente y la realidad en el aula. *Revista Criterios*, 20(1), 101-118.
- Bowlby, J. M. (1969). *Attachment and Loss*. (1 ed.). London: Hogarth Press.
- Bowlby, J. & Ainsworth, M. (1978). The Bowlby-Ainsworth attachment theory. *Journal Behavioral and Brain Sciences*, 1(3), 436-438.

- Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant: Savoir faire, savoir dire. Psychologie d'aujourd'hui*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Cloutier, S. (2009). Le développement des interactions d'étayage entre l'éducatrice et les enfants de 4-5 ans en contexte de jeux symboliques en centre de la petite enfance. (Tesis doctoral). Université Lava, Québec, Canadá.
- Escobar, F. (2006). Importancia de la educación inicial a partir de la mediación de los procesos cognitivos para el desarrollo humano integral. *Revista de Educación Laurus*, 12(21), 169-194.
- Espot, M. R. & Nubiola, J. (2012). *Pensamiento y vida. La coherencia del profesor*. México: Vanguardia Educativa.
- Farkas, C., Santelices, M., Aracena, M. & Pinedo, J. (2008). Apego y ajuste socioemocional, en embarazadas primigestas. *Psyche*, 17(1), 65-80.
- Fernández, M., Tuset, A., Pérez, R. & Leyva, A. (2009). Concepciones de los maestros sobre la enseñanza y el aprendizaje y sus prácticas educativas en clases de Ciencias Naturales. *Enseñanza de las Ciencias*, 27(2), 287-298.
- Fons, M. & Buisán, C. (2012). Entrevistas y observaciones de aula: otra mirada a los perfiles de prácticas docentes. *Cultura y Educación*, 24(4), 401-413.
- García, F. J., Mora, I., Rubio, A., Galera, I. & Tortajada, A. (2010). *La relación maestro-alumno percibida por alumnado de primero de primaria*. España: Universitat Jaume.
- Mena, I. A., Bugueño, X. & Valdés, A. (2008). *Vínculo pedagógico positivo: principios para su desarrollo*. Santiago de Chile: Universidad Católica.
- Moreno, R. (2010). Estilos de apego en el profesorado y percepción de sus relaciones con el alumnado. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.
- Pereira, S. (Octubre de 2011). El papel del maestro de educación infantil en la sociedad contemporánea. En M. Buxarrais (Presidencia), XII Congreso Internacional de la Teoría de la Educación CITE. Congreso llevado a cabo en Barcelona, España.
- Pianta, R. (1992). Student-teacher relationships. *Children's Need III*, 5, 49-99.
- Pianta, R. (1997). Adult-child relationship: Processes and early schooling. *Early Education and Development*, 8(1), 11-26.
- Pianta, R. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pianta, R. (2001). *Student-Teacher, Relationship Scale (STRS) Professional Manual*. Charlottesville: University of Virginia.
- Pianta, R. & Erickson, E. (1989). New lunchbox, old feelings: What kids bring to school. *Early education and development*, 1, 15-23.
- Pianta, R. & Hamre, B. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, 625-638.

- Pianta, R.C., La Paro, K. & Hamre, B. (2008). *Classroom assessment scoring system (CLASS) Manual*. Baltimore, MD: Brookes.
- Robles, E., Oudhof, H. & Mercado, A. (2016). Validez y confiabilidad del instrumento de vínculo parental (Parental Bonding Instrument, PBI) en una muestra de varones mexicanos. *Psicogente*, 19(35), 14-24.
- Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Granada: Ediciones Aljibe.
- Venet, M. & Restrepo, G. (2015). Una visión vygotskiana del vínculo entre afecto y cognición. En *La intervención terapéutica y educativa en la infancia y la adolescencia, tendencias y modelos actuales. Nuevas perspectivas para la explicación e intervención cognitiva conductual*. Buenos Aires: ALAMOC.
- Venet, M., Correa-Molina, E., Schmidt, S., Paradis, A. & Ducreux, E. (2010). Intervenir en el ZDP: ¿un proceso estrictamente cognitivo? *Boletín de investigación educativa*, 24(1-2), 281-302.
- Venet, M., Schmidt, S., Paradis, A. & Ducreux, E. (2009). La qualité de la relation entre l'enseignante et ses élèves: une simple affaire de cœur? In S. Schmidt (dir.), *les conditions favorables au cheminement et à la réussite scolaires d'élèves en difficulté d'apprentissage en classe ordinaire au troisième cycle du primaire: la pratique d'enseignement de Calypso*. Québec: PUQ.
- Vygotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica Grijalbo.
- Vygotsky, L.S. (1993). Pensamiento y lenguaje. En L. S. Vygotsky, *Obras Escogidas*, Tomo II. Madrid: Visor.
- Winnicott, D. (1965). *El niño y el mundo externo*. Buenos Aires: Hormé.
- Zulandt, B. (2009). *Charlotte Huck's Children's Literature (Children's Literature in the Elementary School)*. United States: McGraw-Hill Book Co.