

MAESTRIA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO

CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y CINDE

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

**“ANÁLISIS DE LAS RELACIONES PROFESOR – ESTUDIANTE, ANTES Y DESPUÉS
DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA APRENDE A APRENDER, DIRIGIDO
AL FORTALECIMIENTO DE HABILIDADES DEL PENSAMIENTO EN NIÑOS DE
PREESCOLAR Y BÁSICA PRIMARIA”**

PARTICIPANTES

Mary Chaverra, Jenny Álvarez y Maribel Valderrama

ASESORA

María del Pilar Agreda Guerrero

CINDE, Medellín - Universidad de Manizales, Colombia.

SABANETA

2015

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	3
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	4
<u>ESTADO DEL ARTE</u>	12
<u>REFERENTE TEÓRICO</u>	17
<u>OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE TRABAJO</u>	27
METODOLOGÍA.....	28
RESULTADOS / PRODUCTOS ESPERADOS	45
<u>CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES</u>	46
BIBLIOGRAFIA	48

“ANÁLISIS DE LA RELACIÓN PROFESOR – ESTUDIANTE, ANTES Y DESPUÉS DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA APRENDE A APRENDER, DIRIGIDO AL FORTALECIMIENTO DE HABILIDADES DEL PENSAMIENTO EN NIÑOS DE PREESCOLAR Y BÁSICA PRIMARIA”

RESUMEN

El presente proyecto busca analizar la relación profesor – estudiante, antes y después de la implementación de un programa dirigido al fortalecimiento de habilidades del pensamiento en niños de preescolar y básica primaria. Para esto se realizará un estudio empírico analítico de corte cuantitativo, con un diseño cuasi-experimental de grupo caso y control.

Dicho proyecto se plantea al interior del Programa Aprende a Aprender; el cual es producto de un proceso de investigación y desarrollo que pretende contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación.

Para el trabajo investigativo se utilizarán 3 instrumentos: una adaptación al castellano de la Student-Teacher Relationship Scale - STRS (Pianta 2001), realizada por Moreno, G & Martínez, A (2008), una Entrevista Semi-estructurada para los estudiantes, donde se identifican diferentes situaciones de cercanía, dependencia y conflicto, y finalmente una lista de chequeo para registrar la observación de la implementación del programa Aprende a Aprender.

Se espera mediante el presente estudio que sus resultados sean un aporte al debate académico, resaltando la importancia de la relación profesor – estudiante en los procesos

educativos y el uso de estrategias pedagógicas basados en el juego como mediadores de dicha relación.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Tras la implementación del Programa Aprende a Aprender en dos Instituciones Educativas de Medellín y dos de Bogotá, se observó a partir del acompañamiento en el aula por parte de los profesionales del Programa y de los reportes de las maestras, que además del incremento en las habilidades del pensamiento de los niños, se reportaba apreciaciones positivas en cuanto a la relación profesor estudiante, situación que generó el interés por profundizar en este tema y develar a nivel investigativo si: 1.¿la relación profesor estudiante cambia a partir de la implementación de juegos cognitivos en el marco del programa Aprende a Aprender?, 2. ¿Se Identifican diferencias respecto a la relación profesor – estudiante, entre el grupo expuesto y no expuesto al programa Aprende a Aprender?, 3. ¿Qué tipo de correlaciones hay entre las variables de análisis de la relación profesor – estudiante con los años de experiencia y nivel de formación de las maestras? . Estas inquietudes se tradujeron en objetivos para ser desarrollados a través del proyecto que aquí se presenta.

La relación profesor – estudiante es un tema que ha sido abordado desde diversas investigaciones y desarrollos teóricos, aspectos que se profundizarán en el presente proyecto; pero es en el marco de esta búsqueda, donde se evidencia importantes razones que justifican su estudio; así por ejemplo:

Diversos autores han demostrado asociaciones significativas entre la calidad de la relación profesor-estudiante y el desarrollo de competencias sociales en la relación con los iguales, autorregulación, autoestima y habilidades sociales durante los años preescolares y los primeros años de la educación primaria. (Howes, Matheson y Hamilton, 1994; Pianta, 1992, citados en Moreno, 2010).

La importancia concebida a la cercanía en la relación profesor -estudiante parte de la premisa constatada especialmente por Pianta (1999) quien a partir de su experiencia profesional con estudiantes que presentaban dificultades académicas y comportamentales concluyó, que sólo en relaciones cálidas donde los estudiantes se sientan reconocidos y valorados, logran el despliegue de sus potencialidades, la tolerancia a la adversidad, el aprendizaje, el desarrollo emocional y una adecuada socialización; al respecto plantea que el establecimiento de un vínculo especial con el profesor caracterizado por una comunicación eficaz permite que el alumno oriente sus energías y su atención al aprendizaje en cualquier periodo educativo.

El autor también afirma que los profesores pueden sustituir carencias afectivas tempranas de los estudiantes y actuar como factor o agente protector ante experiencias de apego inseguras creadas con los padres o primeros cuidadores bajo ambientes tensos que los hacen más vulnerables a la exclusión social o el bajo desempeño académico.

Diversos autores validan los supuestos de Pianta (1999), al plantear que "...una relación de apego con la figura del profesor podría compensar los efectos de experiencias inadecuadas de apego, derivadas por ejemplo, de depresión materna, entorno inconsistente u hostil, o rechazo (Kennedy y Kennedy, 2004).

Piante (2001) además describe los rasgos de los profesores que posibilitan la cercanía con sus estudiantes, destacando la disposición a una comunicación abierta y cordial, capacidad de escucha, ser sociables y activos, tener interés por los estudiantes, actitud comprensiva, apoyo y estímulo a quienes presentan dificultades.

De igual modo otros autores, han atribuido relevancia a la relación profesor- estudiante, especialmente con los que presentan dificultades académicas o pertenecen a minorías étnicas:

(...) los estudiantes con niveles bajos de habilidades académicas tienden a valorar positivamente a los profesores que los tratan con bondad, son justos, explican claramente y mantienen el control de la clase (Daniels y Arapostathis, 2005); los adolescentes pertenecientes a minorías étnicas valoran la ayuda académica, pero también la cercanía y la aceptación con expectativas altas sobre su capacidad académica.” (Smokowski, Reynolds y Bezrucko, 2000, citados en moreno, 2010).

Es así como los estudiantes que experimentan interacciones positivas, sensibles y afectivas con los profesores, se encuentran más receptivos y motivados por aprender, más dispuestos a entablar relaciones de amistad con sus compañeros, demuestran mayor apertura a la exploración, participación, escucha y trabajo colaborativo.

Postulados como los anteriores confirman la importancia de crear un ambiente de interacción favorable, de confianza y cercanía que le permita a los estudiantes además de lo expuesto, adquirir modelos representacionales positivos de sus relaciones con los profesores desde la infancia, de tal modo que repercutan o constituyan bases seguras para posteriores relaciones y actuaciones académicas, pues en ocasiones los desempeños escolares pobres

pueden ser el resultado de tensión a nivel emocional o conductual, más que deficiencias en las habilidades cognitivas.

Como contraparte a las relaciones de cercanía, Pianta (1994) investiga también el conflicto como aquella característica que convierte las relaciones profesor-estudiante en tensas y disfuncionales. El autor develó que esta variable está asociada con disensos entre pares, problemas disciplinares, dificultades para el aprendizaje, menor tolerancia a la dificultad, resistencia hacia la escuela y abandono temprano de esta; teniendo en cuenta además que la relación profesor - estudiante, se transfiere al resto del grupo, quienes reproducen las actitudes observadas en el profesor, de tal forma que si son positivas, el estudiante será socialmente más aceptado entre pares, pero si son negativas será menos aceptado o excluido por estos, dado que los compañeros perciben las actitudes del maestro hacia un determinado alumno y usan esta información para formarse su propia opinión sobre él (Babad, 1993).

Frente al conflicto en la relación profesor - estudiante, Moreno (2010) se interesó por caracterizar las actitudes docentes que lo propician, manifestando:

(...) las conductas del maestro negativas, que minan la calidad de la relación profesor-alumno, incluyen amenazas, gritos, sarcasmos o burlas hacia los alumnos, y falta de sensibilidad e interés en su bienestar, ignorando o negando las demandas de ayuda del estudiante (p. 212).

Desde las anteriores premisas se observa que tanto las relaciones cercanas como las conflictivas inciden en los estudiantes, situación que llena de sentido la presente investigación, dado que el establecimiento de relaciones sociales y afectivas debe ser una apuesta prioritaria

en todo proceso educativo. Desde este panorama se considera que la metodología lúdica y participativa de “Aprende a Aprender” constituye una estrategia favorable para el establecimiento de relaciones cercanas, puesto que su metodología interactiva está diseñada para promover el diálogo, compartir experiencias y resolver los juegos de forma cooperativa entre docentes y estudiantes.

Lo expuesto también permite reflexionar frente al importante papel y la responsabilidad ética que encarnan los profesores como agentes sociales, quienes desde sus percepciones o formas de relacionarse con los estudiantes pueden obstaculizar o contribuir al bienestar emocional de estos y en consecuencia al desarrollo del capital social humano, como lo destaca Max Van Manen (1998), quien expresa:

“Cuando la pedagogía ya no se preocupa por la persona, entonces la educación se reduce a una empresa en que la escuela se ha convertido en el “mercado”, los niños y sus padres son sus “clientes”, y “consumidores”, los profesores sus “gestores de aula” y el director “el ejecutivo de la escuela”(p. 196)

Desde este marco de sentido es evidente que el docente no puede sustraerse a la responsabilidad de establecer relaciones cercanas con sus estudiantes, sino que al contrario debe alentarlas de tal forma que se constituya en figura de afecto para ellos, necesidad compartida por Early et al, (2007) quienes destacan la importancia de formar desde los pregrados a los profesores en el desarrollo de habilidades de relación con sus estudiantes, especialmente de los

que atienden población infantil. Dicha necesidad también es reconocida por Moreno (2010) al exponer:

En el aula, los profesores adquieren el papel de figura importante en el desarrollo del niño, de la misma forma en que lo han sido otros adultos significativos en su vida, y por tanto, también necesitan aprender cómo pueden mejorar personal y profesionalmente para apoyar y facilitar el desarrollo social y emocional de los niños, haciendo más eficaces sus relaciones interpersonales y ayudando a favorecer su equilibrio emocional” (p. 234).

Desde esta panorámica, se percibe la necesidad de fortalecer la investigación educativa en lo concerniente a la relación profesor -estudiante, más aún desde el reconocimiento de las particularidades del contexto educativo colombiano y propiamente antioqueño, para promover propuestas educativas sustentadas en el desarrollo humano, la vinculación positiva, la ratificación de la dignidad humana y la sensibilidad.

Se pretende además reivindicar el juego como excelente mediador de interacciones sociales cercanas y afectuosas que contribuye al fortalecimiento de la comunicación, el reconocimiento de las potencialidades, la liberación de tensión, el disfrute y el encuentro social.

Por último la investigación pretende aportar a la calidad de la educación, donde los niños se vean beneficiados a través de los cambios logrados en las percepciones y actuaciones de sus docentes, quienes en la medida que conozcan y puedan dimensionar la importancia y el beneficio recíproco que genera el establecimiento de relaciones cercanas con sus estudiantes

lograrán como lo expresa Manen (1998) actuar con más tacto pedagógico, tendrán una actitud más solícita o dispuesta hacia sus estudiantes, serán más sensibles a sus necesidades y particularidades, buscarán preservar un buen clima escolar, utilizarán un mejor tono en la enseñanza, se dispondrán a la escucha, reconocerán las realidades individuales - historias de vida -, serán menos sesgados en su mirada y valorarán desde la diferencia a sus estudiantes.

Marco general en el cual se desarrolla el proyecto investigativo: Programa Aprende a Aprender

Tal como se ha mencionado anteriormente, el proyecto que aquí se presenta se desarrolla en el marco del Programa Aprende a Aprender. A continuación se realiza una síntesis de su descripción extraída del informe de resultados obtenidos en su primera fase de implementación durante los años 2009 – 2011 (Chaves et al., 2011).

El programa es producto de un proceso de investigación y desarrollo que pretende contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación en preescolar y básica primaria, estimulando en los niños el desarrollo de procesos básicos y de orden superior como el pensamiento, e incidiendo positivamente en su motivación hacia el aprendizaje y en su autoconcepto global, específicamente, en el intelectual.

Para lograrlo, el programa procura fortalecer en los docentes sus competencias pedagógicas para implementar juegos cognitivos y asume la mediación del profesor y el juego como factores importantes en el desarrollo de los niños. Las características del programa se concretizan en una estrategia lúdico-pedagógica apoyada en:

- Materiales físicos “Juega y Aprende a Pensar “–JAP- y “Piensa Analiza y Resuelve el enigma” –PARE, estos son estrategias y materiales para la realización de múltiples

juegos cognitivos orientados a desarrollar procesos como atención y memoria, operaciones cognitivas como clasificación, categorización, correspondencia e inferencia y formas de razonamiento como inductivo, deductivo, espacial y lógico matemático. Como propuesta, se presentan más de 90 juegos con diferentes niveles de complejidad descrito cada uno de ellos en un manual que hace parte del conjunto de las Unidades de Aprendizaje.

- Un proceso de formación docente a través de una Diplomatura centrada en la estimulación de procesos de pensamiento, interacción escolar, autoconcepto, diseño, creación e implementación de problemas lúdico-pedagógicos insertados en el currículo y uso de objetos virtuales de aprendizaje.
- Materiales de apoyo basados en guías de aprendizaje elaboradas didácticamente con y para los docentes.
- Actualmente se encuentra en proceso de diseño y estandarización un videojuego llamado “Tierra Mágica” en el marco de una historia de aventura ecológica. Este videojuego estará acompañado de un sistema de evaluación y seguimiento sistematizado virtualmente, que registra el desempeño de los niños frente a los retos planteados en el video-juego, identificando el nivel de desarrollo de sus procesos cognitivos.

La estructuración del programa implicó en su primera fase un proceso de investigación y desarrollo de tres años con dos instituciones educativas de Medellín y en su última etapa con dos de Bogotá. Actualmente, en su segunda fase, el programa se desarrolla en 10 Instituciones Educativas de Medellín; instituciones que se constituyen en la población del proyecto investigativo que aquí se describe.

Los resultados investigativos de la primera fase del programa (2009 – 2011) permiten apreciar que los grupos expuestos al programa evidencian: fortalecimiento de procesos cognitivos, cambios significativos en memoria, capacidad para realizar inferencias de reglas y patrones, motivación para solución de problemas, estrategias de solución en menor tiempo, detección y corrección de errores, mejoramiento de autoconcepto intelectual y aumento en la autoafirmación para resolver problemas.

Actualmente en su segunda fase (2012 – 2013), el programa pretende validar estos resultados en las 10 instituciones participantes.

ESTADO DEL ARTE

Al realizar la búsqueda de estudios que evidencien la eficacia de programas de habilidades del pensamiento en la relación profesor – estudiante, se encuentra el trabajo investigativo realizado por Dewey y Bento (2009) quienes mediante un estudio cuasi experimental de corte longitudinal, realizado con una muestra de 404 niños de 8 escuelas primarias, que fueron divididos en 160 niños en el grupo experimental y 244 en el grupo de control buscaron investigar el impacto de un programas de habilidades de pensamiento en el desarrollo cognitivo, social y emocional de niños de escuela primaria. Los hallazgos demostraron que al incluir los programas en el currículo por un período de dos años, se producen cambios en la percepción que tienen los profesores de los estudiantes y de sí mismos. Los datos cualitativos de los maestros reportaron cambios positivos en el comportamiento en el aula: “los niños mostraban entusiasmo en el funcionamiento general de la clase” y “había más armonía en la interacción”. En términos de las habilidades comunicativas, los niños se sentían más capaces de compartir ideas con sus compañeros y la relación profesor estudiante resultaba beneficiada debido a que el programa de

estimulación del pensamiento se inserta en el currículo, así, los participantes aplican el conocimiento y el razonamiento a los temas de la clase y los profesores ya no ven su rol restringido a dar información, sino que se perciben como facilitadores para el aprendizaje y el pensamiento.

Esta investigación es un antecedente primordial para la presente investigación, puesto que demuestra como la metodología lúdica de juegos cognitivos no sólo mejora las habilidades de pensamiento, sino también las habilidades relacionales y comunicativas de los niños.

Otra investigación encontrada respecto los beneficios de la metodología lúdica en el proceso de enseñanza –aprendizaje es la de Bennett, Wood y Rogers (2001) donde se sustenta que los adultos al jugar con los niños crean excelentes vías para consolidar los aprendizajes y permitir una interacción tranquila, espontánea y sin temor a la evaluación negativa. No obstante, los adultos en sus hogares y los profesores en las aulas de clase, requieren de un modelo formativo que permita el desarrollo de estrategias dirigidas al juego como potencializador de los procesos cognitivos, para que la interacción y la enseñanza-aprendizaje permitan a los niños funcionar al más alto nivel de su habilidad.

La relación maestro - estudiante ha sido ampliamente estudiada en Europa y Norteamérica; sin embargo respecto al estudio de la influencia de programas de juegos cognitivos en dicha relación no se encuentra variada información; por este motivo se decide ampliar la búsqueda de antecedentes desde diferentes tópicos que la condicionan. A continuación se realizará un recorrido de los antecedentes hallados:

Maldonado & Carrillo, (2006) mediante un estudio cuantitativo llevado a cabo con los padres y profesoras de 85 niños, estudiantes de primero de primaria (43 niñas y 42 niños), entre 5 y 9 años de edad, evalúan la relación profesora – estudiante, teniendo en cuenta la influencia de algunas características de los niños en la calidad de esta. Para medir la conducta y sociabilidad en los niños utilizaron dos escalas que fueron diligenciadas respectivamente una por los padres y otra por las docentes. Como resultados de la investigación se evidencia que: Primero, la percepción global de la relación profesor-estudiante es percibida como positiva y de cercanía, y que a su vez está asociada a niveles bajos de conflicto y dependencia. Segundo, algunas características de los niños tienen un impacto positivo sobre la calidad de la relación profesor-estudiante, mientras que otras tienen un impacto negativo; por ejemplo, los problemas de conducta externalizante y la participación de los niños en actividades recreativas extracurriculares están asociadas con relaciones profesor-estudiante menos positivas y efectivas, mientras que la sociabilidad predice dimensiones positivas de esta.

En esta misma línea Nurmi (2012) realiza un meta-análisis basado en 19 estudios, con el propósito de examinar cómo influyen las características socio-emocionales, de compromiso-motivación, rendimiento académico y temperamento de los estudiantes en el comportamiento de los docentes. Los resultados sugieren que las características de los estudiantes juegan un papel importante en el tipo de relaciones que construyen con los maestros; puesto que estos reportan más conflicto y dependencia y menos cercanía en la interacción con los estudiantes que muestran altos niveles de conducta problemática interna o externa, a la vez que estos estudiantes muestran menos apego a sus maestros que otros niños. Por el contrario, los maestros reportan

más cercanía y menos dependencia con los niños que muestran mayor pro-sociabilidad y altos niveles de motivación, compromiso y buen desempeño académico.

Moreno (2010) investiga dicha relación, teniendo en cuenta, además de las características de los estudiantes, la influencia del estilo de apego e historia personal de vinculación del docente en la percepción de la relación con los alumnos. Los resultados arrojados no permiten establecer asociaciones significativas entre el estilo de apego docente y la calidad de la relación; solamente se encuentran asociación entre el estilo de apego preocupado y la variable de dependencia. La investigación evidencia además que los profesores perciben relaciones más conflictivas y dependientes con aquellos alumnos que presentan conductas relacionadas con el acoso entre iguales; más cercanas con los que presentan conductas de sumisión, y más cercanas y dependientes, con los alumnos que presentan conductas prosociales. Por último encuentran que los profesores perciben relaciones más dependientes con aquellos alumnos que poseen niveles bajos de atributos académicos.

Por su parte, Howes, Matheson y Hamilton (1994) realizan un estudio longitudinal con 94 niños, que fueron observados en sus interacciones primarias con la madre y posteriormente con los profesores, desde el nacimiento hasta los 4 años de edad. Los resultados revelan que los niños clasificados como seguros en su vínculo primario con la madre también fueron calificados con una relación más positiva con sus primeros profesores, se mostraron más sociables, tenían una actitud más comprometida en el juego, eran superiores en ego-viveza y tenían altas calificaciones socio métricas, frente a los niños clasificados como inseguros y de relaciones más

pobres. Los autores concluyen que los niños utilizan su relación con los maestros como una base para orientar y explorar las interacciones con los compañeros.

Desde otra perspectiva Tobbell y O'Donnell (2013) mediante una investigación etnográfica exploraron la construcción de la relación profesor- estudiante durante la transición de la escuela primaria a secundaria. En los resultados identifican como determinantes de la formación de relaciones exitosas: la cortesía, que se evidencia en el deseo (explícito o implícito) del estudiante de convivir en relaciones mediadas por el respeto y la amabilidad; las normas, frente a las cuales los estudiantes aceptaron la necesidad de algunas reglas y juzgaron con dureza los maestros que no pudieron mantenerlas en las aulas; sin embargo manifestaron resistencia ante la injusticia, aplicación inconsistente o alta cantidad de reglas.

Blacher, Baker y Eisenhower (2009) buscaron averiguar si hay diferencia en la relación profesor- estudiante entre un grupo de niños con discapacidad intelectual y otro de desarrollo normal, y si la relación cambia o permanece relativamente estable con el tiempo. Como resultado encontraron que la relación no funciona de manera diferente para los niños con desarrollo típico y los de discapacidad intelectual y que los niños con calidad pobre en la relación en los primeros años, experimentan menos cercanía y más conflicto y dependencia frente a compañeros más sociales. También encontraron que las relaciones reportadas por los profesores son más positivas en las edades infantiles 6 y 7 años y se asocian significativamente con la disminución de problemas de comportamiento y el aumento de habilidades sociales a los 8 años.

Desde los estudios referidos se observa que un componente investigado en la relación, es el de las características de los profesores y estudiantes, las cuales tienen alta incidencia en la calidad de esta.

Otro factor investigado en la relación profesor - estudiante es su influencia en el componente académico; así Sook Lee (2012) analizó como incide la relación y la presión académica en el desempeño escolar y la participación de los estudiantes en la escuela. El estudio arrojó que los estudiantes mostraban mayores niveles de esfuerzo y perseverancia en el aprendizaje cuando se sentían presionados para lograr un buen desempeño académico; que los estudiantes con relaciones positivas con los maestros realizaban un mayor esfuerzo y persistían en el aprendizaje porque interiorizaban valores académicos y trataban de llenar expectativas apreciadas por los profesores, y que al sentirse apoyados por estos, se sentían seguros de sí mismos y con los demás, considerándose parte de la comunidad escolar y participando activamente en ella.

De modo inverso Arancibia, V; Herrera P y Strasser, K (1999) se plantearon el desafío de investigar las características del docente que influyen en el proceso de enseñanza aprendizaje, al respecto identificaron como temas relevantes la autoestima, ya que un profesor con alta autoestima es eficaz, entusiasta, sensitivo y organizado, constituyendo un referente positivo para los alumnos que desarrolla rasgos similares; los modos de enseñanza, que deben incluir la modalidad expositiva y la participativa; las expectativas docentes, porque el profesor caracteriza a los alumnos de determinadas maneras y guía su acción de acuerdo a las características que les atribuye; la capacitación docente, porque permite estimular la reflexión

sobre el que- hacer y lograr cambios e innovaciones, y finalmente ser efectivos, es decir tener atributos directos e indirectos como la vocación, los rasgos personales, el liderazgo y el clima institucional.

Los estudios mencionados evidencian el rendimiento escolar y el proceso enseñanza aprendizaje como otros componentes importantes en el establecimiento de relaciones cercanas entre los profesores y estudiantes.

REFERENTE TEÓRICO

En el presente rastreo teórico se conceptualizará la relación profesor- estudiante desde el autor Robert Pianta (2001) quien - se basa en la “Teoría del Apego” propuesta por Bowlby (1969) partiendo del supuesto del docente como figura de apego - la categoriza desde tres variables denominadas cercanía, conflicto y dependencia. Para comprender la perspectiva tradicional de dicha relación en el contexto escolar se retomara a Manen (1998) quien refiere al tacto pedagógico como actitud fundamental en la acción educativa.

Considerando que la propuesta investigativa se basa en una estrategia lúdica, se tendrá en cuenta la categoría de juego para ser desarrollada teóricamente desde autores clásicos, como Jerome Bruner y Lev Vigotsky, quienes resaltan su importancia para el desarrollo del niño (a) en el desenvolvimiento social y el despliegue de sus habilidades de pensamiento. Estos autores también destacan el papel que cumplen los adultos que rodean al niño como facilitadores de experiencias para el aprendizaje significativo.

La relación profesor – estudiante

La relación profesor-estudiante se concibe como el encuentro interpersonal o vínculo social que se gesta a partir de la convivencia cotidiana en espacios comunes, donde emerge la comunicación, el contacto y el intercambio. Moreno (2010) la define como una interacción socio-emocional y cognitiva compleja que implica influencia y reciprocidad entre dos o más sujetos inmersos en un entorno definido. Pianta (1999) la describe como un entramado multidimensional influenciado por factores internos (rasgos individuales, historias personales) y externos (entorno físico, cultura, filosofía institucional) que la condicionan. Coll y Sánchez (2008) como un proceso comunicativo-formativo caracterizado por la bidireccionalidad y reciprocidad de los agentes participantes en ella.

Teoría del Apego propuesta por Bowlby.

Bowlby, entre los años 1969 y 1989 creó y desarrolló su Teoría del Apego, donde expone que los niños establecen vínculos afectivos desde el nacimiento con las personas que tienen más próximas (padres, cuidadores y específicamente con la madre), a quienes denomina figuras de apego, las cuales actúan como bases seguras en momentos de amenaza, enfermedad o temor; brindando protección, alivio, afecto y cuidado. El autor señala que existen conductas de apego en el niño que se orientan al mantenimiento de la proximidad y atención del cuidador como balbucear, llorar, sonreír y acciones como sujetarlo, fijar la mirada o desplazarse hacia él, que determinan la tendencia de los seres humanos a la búsqueda de cuidado y apoyo, no sólo con fines de supervivencia, sino por necesidad social y de afecto a lo largo de la vida.

Ainsworth, M, psicóloga - colaboradora principal de Bowlby en sus investigaciones- y Witting (1969) a partir de un procedimiento que denominaron “La situación extraña” (The strange situation procedure), caracterizaron los tipos de apegos que se pueden gestar entre los niños y sus figuras de apego, según las respuestas de estos últimos a las necesidades de los niños, estableciendo tres tipos de apego:

-Apego seguro: Los cuidadores se destacan por su sensibilidad a las necesidades de los niños.

-Apego inseguro - evitativo: Los cuidadores rechazan o manifiestan su oposición a las solicitudes del niño.

-Apego inseguro-resistente o ambivalente: Hay poca disponibilidad e implicación de la figura de apego.

Ainsworth como psicóloga clínica, también se interesó por caracterizar el apego adulto a través de la “Entrevista de apego Adulto” (Adult Attachment Interview), (AAI); con la que evaluó las representaciones de experiencias tempranas de apego que tenían sus pacientes clínicas. Los psicólogos sociales (Hazan y Shaver, 1987) inspirados en este instrumento crearon el “Cuestionario de Estilo de Apego”, (Adult Attachment Questionnaire), para evaluar los apegos en las relaciones de pareja. Posteriormente Collins y Read, (1990), construyeron la “Escala de Apego Adulto” (Adult Attachment Scale (AAS) que señaló la existencia de tres factores o categorías principales, interpretados por los autores como: **Cercanía, dependencia, Ansiedad.** Robert Pianta (1992) retoma estos insumos para investigar la calidad de la relación profesor-estudiante en la etapa preescolar y escolar, creando la “Escala de Relaciones Profesor-alumno” (STRS; Pianta, 1992b, 1994).

Robert Pianta y su desarrollo investigativo

El desarrollo teórico de Bowlby, propuso la existencia de figuras de apego, supuesto que ha sido validado y retomado en múltiples investigaciones, donde se plantea que “a medida que el niño va creciendo, van tomando importancia otras figuras no pertenecientes al grupo familiar, como amigos, pareja ...” (López, 1993, citado en Moreno, 2010) y que esta posibilidad de vincularse a nuevas figuras de apego permanece abierta toda la vida en la medida que la figura de afecto cumpla determinadas condiciones. Al respecto Pianta (1992) plantea que el profesor también actúa como figura de apego en la etapa escolar y que al propiciar una relación desde la proximidad física y emocional que posibilite la exploración y proteja de la tensión se constituye en base segura de los estudiantes. Así Pianta (1992,1994) en sus estudios iniciales mediante la aplicación de la “*Escala de Relaciones Profesor-alumno*” identificó seis tipos de relación profesor-estudiante:

1- De implicación positiva (“positivelyinvolved”) que se destaca por la empatía y calidez en la comunicación; 2- funcional promedio (“average - functional”), que se caracteriza por un nivel básico de comunicación; 3- dependiente (“dependent”), donde el niño manifiesta poca autonomía y demanda en exceso la atención del profesor; 4- no implicada (“uninvolved”), en la que el profesor se torna distante o indiferente, es decir, ni muy afectuoso, ni muy exaltado; 5- disfuncional (“dysfunctional”), en la que el profesor se muestra apático y es recurrente el enojo, la irritabilidad y la resistencia; 6- tensa o irritante (“angry”), donde impera el conflicto y los enfrentamientos.

En un trabajo posterior, (Pianta, 2001) y sus colaboradores establecen una clasificación más sencilla sobre los tipos más habituales de relación profesor-estudiante sintetizándolos en: **cercanía, conflicto y dependencia.**

- **Relaciones caracterizadas por la cercanía:** Plantea que en este tipo de relación se destaca por la interacción positiva, que le permite a los profesores altos niveles de cordialidad, empatía y afecto con sus estudiantes, comunicación asertiva y disposición a la escucha, sintiéndose eficientes en el manejo de la clase y cómodos con la relación que establecen con sus estudiantes; al tiempo que los estudiantes se sienten reconocidos, valorados y estimulados enfocando su atención y energías hacia el aprendizaje y socialización.
- **Relaciones caracterizadas por el conflicto:** El autor afirma que en este tipo de relaciones los profesores manifiestan interacciones difíciles caracterizadas por altos niveles de resistencia, negatividad, tensión, ausencia o interrupción en la comunicación y dificultad en el manejo de los estudiantes; donde el profesor percibe al estudiante como enojado y retador, lo que hace que se sienta emocionalmente agotado, inseguro, incómodo o ineficaz y a su vez el estudiante se siente desmotivado frente al aprendizaje, alterado, ansioso, apático o con temor de asistir a la escuela.
- **Relaciones dependientes:** El autor aduce que en este tipo de relación, los profesores perciben a los niños como poco autónomos, excesivamente demandantes y altamente dependientes de ellos, con reacciones emocionales exageradas ante la separación, necesidad continua de aprobación y solicitudes innecesarias de atención, lo que lleva al profesora a manifestar una cierta preocupación por la dependencia del estudiante o a

generar sentimientos de malestar y agotamiento. A la par el niño (a) se siente temeroso, inseguro, incapaz y preocupado.

En lo que refiere a la relación profesor - estudiante Pianta (1999) señala que si bien en esta interactúan diversos sistemas conductuales o componentes que se interrelacionan entre sí, es el profesor, el principal responsable de propiciar una relación positiva.

En consecuencia, Pianta (2001) analiza las características o cualidades del profesor que inciden en el establecimiento de una relación cercana o conflictiva con los estudiantes, concluyendo que los profesores que favorecen la cercanía en la relación con sus estudiantes se destacan por su amabilidad, calidez, atención a las solicitudes, sensibilidad, actitud activa, asequibilidad, receptividad, flexibilidad y capacidad de conciliar, estimular y mantener la disciplina en clase no desde la imposición sino desde el respeto; actitudes que a la vez son altamente valoradas por los estudiantes.

Otros autores como Manen (1998) también se han interesado en investigar la relación profesor- estudiante, refiriendo como deseables en cualquier relación pedagógica las siguientes actitudes:

(...) vocación, preocupación y afecto por los niños, un profundo sentido de la responsabilidad, intuición moral, franqueza autocrítica, madurez en la solicitud, sentido del tacto hacia la subjetividad del niño, inteligencia interpretativa, comprensión pedagógica de las necesidades del niño, capacidad de improvisación y resolución al tratar con los jóvenes, pasión por conocer y aprender los misterios del mundo, la fibra moral necesaria para defender algo, una cierta interpretación del

mundo, una esperanza activa ante las crisis, y desde luego, sentido del humor y vitalidad. (p. 24)

Este autor también analiza el impacto del conflicto o la tensión en el proceso educativo, al respecto afirma “la ansiedad negativa es una ansiedad que no hace al niño más fuerte sino que socava su fuerza vital” (Manen 1998, p. 200). Es decir que en relaciones conflictivas y climas escolares tensos u hostiles, no hay lugar para el encuentro, la motivación y el aprendizaje.

El juego en el proceso educativo

Sin duda alguna la experiencia del aburrimiento y la desmotivación escolar son sentimientos comunes a muchos estudiantes que no logran vincularse con agrado al sistema educativo o tener un adecuado “Ajuste escolar” debido a deficiencias en las relaciones sociales o apatía a prácticas educativas descontextualizadas, repetitivas y transmisionistas. Manen (1998) expresa que “la experiencia del aburrimiento o el hastío significa tedio, adormecimiento, letargo y pasividad y considera que en ese ambiente no puede tener lugar ningún aprendizaje significativo” (p. 202). En esta medida estrategias alternativas como las prácticas lúdicas al interior del aula cobran importancia a la hora de generar ambientes favorables en la relación profesor – estudiante, ya que como se expone en el documento de la UNESCO:

Mediante el juego se instaura la comunicación entre los alumnos, o entre el maestro y los alumnos, cuando el lenguaje verbal falta. El juego, en fin, rompe el desarrollo de las actividades escolares y cotidianas compulsivas, suspende los imperativos de la disciplina de trabajo o de grupo. (p. 21).

Es decir, el juego posibilita dinamizar las rutinas escolares centradas en prácticas de reproducción que reducen las posibilidades de exploración y movilidad de los estudiantes, limitándolos a la silla y mesa como espacios sacros para el aprendizaje y los procesos de pensamiento, confiscando la creatividad.

La UNESCO (1980) además de exaltar el juego como estrategia que propicia la comunicación, le reconoce su papel como mediador del aprendizaje que opera a través de la diversión, la alegría y el interés antecediendo la educación formal, dado que:

El juego constituye un verdadero sistema educativo espontáneo que funciona antes de la escuela y paralelamente a esta. Se presenta al mismo tiempo como un medio pedagógico natural y barato capaz de combinarse con medios más rigurosos y más tradicionales (p. 20).

Por tal razón aunque hasta hace poco tiempo el juego era una actividad infantil aparentemente trivial y secundaria, cada día cobra más valor en el proceso educativo y se le asigna un lugar privilegiado en la socialización, construcción colectiva de normas y el desarrollo de habilidades.

El juego además constituye para el educador un excelente medio para develar particularidades del niño (a), dado que posibilita una interacción más espontánea que admite salirse de los protocolos rígidamente estructurados, identificar habilidades o limitaciones desapercibidas, ser propositivos, creativos y participativos; planteamiento constatado por la UNESCO (1980), al exponer que en el juego el profesor puede conocer al niño :

(...) tanto en el plano de la psicología individual como de los componentes culturales y sociales. Gracias a la observación del juego del niño se podrá ver cómo se manifiesta una perturbación del desarrollo afectivo, psicomotor o intelectual, se podrá identificar la fase de desarrollo mental a que ha llegado el niño y que habrá que tener en cuenta si se desea perfeccionar las técnicas de aprendizaje utilizada, y descubrir los métodos que tienen más probabilidades de éxito”. (p.19)

Por su parte Bruner (1984) plantea que:

El juego no es solo juego infantil, jugar para el niño y para el adulto es una forma de utilizar la mente e, incluso mejor, una actitud sobre cómo utilizar la mente. Es un marco en el que se puede poner a prueba las cosas, un invernadero para combinar pensamiento, lenguaje y fantasía. El juego que está controlado por el propio jugador, le proporciona a este la primera y más importante oportunidad de pensar, de hablar e incluso de ser el mismo (p.9)

Este autor le da un valor a la presencia del adulto en el juego infantil, puesto que lo considera un elemento que favorece en el niño el interés, la concentración prolongada y elaboración compleja del juego. En la misma línea Lev Vigotsky (1988) Desde su teoría del Constructivismo Social, piensa que el niño es un sujeto activo que construye su propio aprendizaje a partir del estímulo social mediatizado por un agente y vehiculizado por el lenguaje, así, el autor convierte la interacción en el motor del desarrollo, puesto que señala que el desarrollo intelectual del individuo o niño no puede entenderse como independiente del medio en el que está inmerso.

Por consiguiente establece como zona de desarrollo próximo la distancia entre el nivel real de desarrollo y el nivel de desarrollo potencial del niño planteando como fundamentales dos factores: el contexto social y la capacidad de imitación, en consecuencia Para favorecer el estímulo social que la escuela le brinda al niño es necesario impactar el contexto, las relaciones entre las personas y las formas en las que el niño aprende.

OBJETIVOS E HIPOTESIS DE TRABAJO

Objetivo General:

Analizar las relaciones profesor – estudiante, antes y después de la implementación de un programa dirigido al fortalecimiento de habilidades del pensamiento en niños de preescolar y básica primaria.

Objetivos Específicos:

- Identificar las diferencias respecto a la relación profesor – estudiante, entre el grupo expuesto y no expuesto al programa Aprende a Aprender, comparando los resultados de la evaluación inicial y final.
- Reconocer a partir de una Entrevista Semi-estructurada, la percepción de los niños y niñas frente a la calidad de la relación establecida con las docentes, analizando similitudes o diferencias con la percepción de las docentes.

- Establecer correlaciones entre las variables de análisis de la relación profesor – estudiante
 - conflicto, dependencia y cercanía- con los años de experiencia y nivel de formación de las maestras.

Hipótesis de investigación

- El grupo expuesto al Programa Aprende a Aprender en comparación con aquel que no lo están, presentan cambios favorables en la relación profesor – estudiante, que se caracterizan por niveles altos de cercanía y bajos en conflicto y dependencia.
- Los cambios en la relación profesor – estudiante referidos a altos niveles de cercanía son mayores en las docentes que presentan más experiencia profesional.
- Los cambios en la relación profesor – estudiante percibidos por altos niveles de cercanía son mayores en las docentes que presentan mayor formación académica.

METODOLOGÍA

Tipo de investigación

El estudio planteado corresponde a una investigación empírico analítica de corte cuantitativo, el cual permite formular hipótesis sobre relaciones esperadas entre las variables que hacen parte del problema que se estudia (Bonilla & Rodríguez, 1997/2000) y se lleva a cabo “un conteo de valores numéricos que indican cuántos y cuál es la calificación a las variables de interés” (Aron, 2001, p. 7), para el caso concreto lo constituyen los valores asignados a los ítems de los instrumentos que se utilizarán para la recolección de la información. También se hará un análisis empírico analítico, donde como lo refiere Aron (2001) se realiza observación directa del

comportamiento humano (objeto del estudio) frente a la implementación de una práctica (problema), para posteriormente desarrollar un análisis estadístico de la información y hacer comprensibles los datos recolectados en el transcurso de la investigación.

Nivel o alcance de la investigación

La investigación de diseño cuasi-experimental con grupos caso y control, de alcance exploratorio – descriptivo, tuvo como objetivo principal identificar si hay diferencias en la relación profesor – estudiante entre un grupo expuesto y otro no expuesto a un programa de juegos cognitivos y establecer si existe o no correlación entre los años de experiencia y nivel de formación docente con las variables de análisis categorizadas como cercanía, conflicto y dependencia.

Diseño de la investigación

El diseño de la investigación es cuasi – experimental el cual se caracteriza porque no existe un proceso sistemático y aleatorio en la selección de la muestra, por consiguiente “los diseños cuasi-experimentales se utilizan cuando no es posible asignar al azar a los sujetos o grupos que recibirán el tratamiento experimental” (Weiss 1980, citado en Hernández 1997, P. 235). La investigación además se desarrollará a partir de dos grupos denominados caso y control, donde el primero se encuentra expuesto al Programa Aprende a Aprender mientras el segundos no. Para evitar problemas de validez interna o externa se compararan los resultados de los dos grupos pareados en diversas características, y que según Hernández (1997) deben conservasen equivalentes durante todo el proceso del experimento.

Ambos grupos participan de pruebas pre y post test, el modelo se describe así:

- Grupo caso: ABA (Donde A es la evaluación pre, B: la implementación del Programa, A: la evaluación post).
- Grupo control: A – A (Evaluación pre y post sin implementación del Programa)

El grupo caso estará expuesto al Programa un tiempo no inferior a 5 meses.

Población y muestra

La investigación centra su interés en las percepciones de la calidad de la relación tanto de las profesoras como de los estudiantes, por esta razón a continuación se describe los procedimientos muestrales para cada una de estas poblaciones.

Profesores

Población: La constituye 47 docentes de pre-escolar y básica primaria pertenecientes a 10 sedes educativas públicas de las comunas 8, 12 y 13 de la ciudad de Medellín y que actualmente participan en el programa dirigido a habilidades del pensamiento: Aprende a Aprender.

Muestra: Para el grupo caso – expuesto al programa- se toma una muestra no probabilística de las docentes participantes. En este tipo de muestras tal como lo refiere Hernández (1997) la elección de los sujetos no depende de la probabilidad, sino de ciertos criterios. En la presente investigación de los 47 docentes se elegirán 12 con las siguientes características de inclusión:

- Docentes que representan los diferentes grados escolares (dos por grado escolar).
- Profesores que han demostrado una implementación más sistemática del programa¹.
- Acceso a la muestra relacionada. (Que el orden público del sector donde están ubicadas las escuelas no impidan desarrollar el curso de la investigación)
- Voluntad del profesor para participar.

Para el grupo control -no expuesto- se cuenta con la participación de 12 docentes de una Institución Educativa del área metropolitana de la ciudad de Medellín, pareadas en tipo de institución, sexo y grado escolar.

Estudiantes

Población: la conforman 1.837 niños y niñas matriculados en pre-escolar y básica primaria en 10 sedes educativas de las comunas 8, 12 y 13 de la ciudad de Medellín que actualmente participan del Programa Aprende a Aprender.

Muestra: Una vez seleccionados los docentes participantes, se procederá a realizar una muestra probabilística de los estudiantes de sus grados. En este tipo de muestra, todos los sujetos de la población tienen la misma posibilidad de ser escogidos. Esto se obtiene definiendo las características de la población, el tamaño de la muestra y efectuando una selección aleatoria y/o mecánica de las unidades de análisis (Hernández, 1997). La muestra requerida se obtendrá mediante una tabla de números aleatorios tomando como base las listas de cada salón de clase.

¹Se destaca que el Programa Aprende a Aprender ya está en desarrollo. La presente investigación considera importante hacer la prueba pre-test como línea base después de algunos meses de iniciado el año escolar, lo cual permitirá a los docentes familiarizarse con los nuevos estudiantes y de esta manera describir su percepción sobre la relación que mantiene con ellos.

Siguiendo los parámetros solicitados para el cálculo del tamaño de muestra a partir de la población de 1.837 niños participantes en el programa, se obtuvo la desviación estándar y un error de estimación del 10% basado en los niños desertores de los diferentes cursos luego de matricularse; además se empleó un nivel de confianza del 95%. De este modo el tamaño de la muestra quedó constituida por 110 niños distribuidos igualmente en cada uno de los grados participantes.

Los niños de los grupos no expuestos de una Institución Educativa del Área Metropolitana de la ciudad de Medellín, serán pareados teniendo como criterios la cantidad de estudiantes, el sexo y grado escolar.

Definición de Variables

Variable independiente: Juegos cognitivos en el marco del programa Aprende a Aprender

Variable dependiente: Relación profesor – estudiante que se medirá a partir de las categorías: cercanía, conflicto y dependencia (Pianta, 2001) descritas a continuación.

- **Cercanía:** Hay alto nivel de calidez, afecto, comunicación abierta con los estudiantes, eficiencia en el manejo de la clase, comodidad en la relación que se establece con los alumnos. El niño es emocionalmente seguro y utiliza al maestro como una base y como un recurso para explorar las oportunidades.
- **Conflicto:** El profesor percibe un alto nivel de negatividad, la interacción es difícil, comunicación impositiva o que fomente malas interpretaciones, hay dificultad en el manejo con los estudiantes, el niño se ve enfadado e imprevisible lo que hace que se sienta agotado, incomodo e ineficaz.

- **Dependencia:** El profesor percibe excesiva dependencia de los niños, quienes tienen reacciones exageradas ante la separación y realizan solicitudes frecuentes e innecesarias de atención. En este tipo de relación, resulta improbable que el niño (a) explore el ambiente o juegue con sus iguales.

Estas variables se operacionalizan en la siguiente tabla:

Tabla Número 1: Variables de análisis para los profesores





Nombre de la variable	Ítems para su evaluación	Valoración para cada ítem	Instrumento
	1. Mantengo una relación cálida y afectuosa con él/ella 3. Buscará consuelo en mí cuando se sienta disgustado/a 4. Se muestra incomodo/a cuando le doy afecto físico o le toco 5. Valora positivamente su relación conmigo. 7. Se siente muy orgulloso/a cuando le felicito 9. Comparte espontáneamente información sobre sí mismo/a 12. Intenta agradarme 15. Es fácil estar al tanto de lo que está sintiendo. 27. Comparte abiertamente sus sentimientos y experiencias conmigo. 28. Mi relación con él/ella me hace sentir eficaz y competente	1- Nunca 2- Casi nunca 3- Neutro 4- Casi siempre 5- Siempre	Escala de relaciones maestro-alumno STRS Pianta (2001)
Cercanía	1. Con frecuencia la profesora comparte sonrisas con los niños. 2. Para hablarle a un niño(a), la profesora se le acerca y lo(a) mira al rostro. 3. Cuando uno de los niños (as) le habla a la profesora, lo(a) mira y atiende con prontitud y amabilidad. 4. Frecuentemente los niños le demuestran a la profesora expresiones de cariño (palabras, gestos y contacto físico). 5. Si hay alguna manifestación de cariño por parte	Si o No	Lista de chequeo



	<p>de los niños hacia la profesora, ella la recibe con reciprocidad.</p> <p>6. La profesora utiliza palabras amables y entusiastas ante los logros de los niños(as).</p> <p>7. La profesora identifica el estado de ánimo de los niños y responde a ellos de manera congruente.</p> <p>8. A menudo la profesora se acerca cariñosamente a los niños para hablarles.</p> <p>9. Ante una actitud de desobediencia repetitiva de un niño(a), la profesora se le acerca y le habla personalmente</p> <p>10. La profesora llama a los niños por su nombre.</p> <p>11. La profesora muestra una actitud lúdica mientras facilita el juego. (Se muestra relajada, se divierte, serena, celebra con ellos los logros).</p>		
Conflicto	<p>2. Parece que estamos enfrentados</p> <p>6. Se muestra dolido/a o desconcertado/a cuando yo le corrijo</p> <p>11. Se enoja conmigo fácilmente</p> <p>13. Siente que le trato injustamente</p> <p>16. Me ve como una fuente de crítica y castigo</p> <p>18. Permanece enojado/a o desafiante después de haber sido regañado/a</p> <p>19. Obedece ante mis gestos o tono de voz cuando se está portando mal.</p> <p>20. el trato con él/ella me resulta agotador</p> <p>22. Cuando esta de mal humor, sé que vamos a tener un día largo y difícil</p> <p>23. Sus sentimientos hacia mi pueden ser impredecibles o pueden cambiar de repente.</p> <p>24. A pesar de todos mis esfuerzos, me siento incomodo/a con nuestra relación.</p> <p>26. Es retorcido/a o manipulador/a conmigo.</p>	<p>1- Nunca 2-Casi nunca 3- Neutro 4- Casi siempre 5- Siempre</p>	<p>Escala de relaciones maestro-alumno STRS Pianta (2001)</p>
	<p>12. La profesora se muestra disgustada con frecuencia para controlar la disciplina del grupo.</p> <p>13. Tiene tratos o comentarios hostiles o indiferentes con algunos niños(as).</p> <p>14. La profesora se muestra enojada e inquieta ante el bullicio de los niños como una participación activa durante el juego.</p> <p>15. Cuando los niños no muestran interés en el juego, la profesora no indaga sus razones y les obliga a participar forzosamente en él.</p> <p>16. La profesora reitera la participación de los</p>	<p>Si o No</p>	<p>Lista de chequeo</p>

	<p>mismos niños en el juego desmotivando la participación de los demás.</p> <p>17. La profesora controla la disciplina del grupo con amenazas o tratos despectivos.</p> <p>18. Los niños obedecen a la profesora con desagrado.</p> <p>19. Ante una actitud de desobediencia repetitiva de un niño (a), la profesora suele alzar la voz y mirar con disgusto.</p> <p>20. Algunos(as) niños(as) tienden a desafiar o contrariar las normas de la profesora.</p> <p>21. Ante los llamados de atención de la profesora algunos niños se observan enojados u oposicionales.</p> <p>22. Ante los llamados de atención de la profesora, algunos niños se observan temerosos (lloran).</p> <p>23. Para llamar la atención a los niños la profesora es brusca en su contacto físico.</p>		
	<p>8. Se muestra muy afectado/a cuando se separa de mí</p> <p>10. Depende demasiado de mí.</p> <p>14. Me pide ayuda aunque realmente no la necesite</p> <p>17. Se manifiesta celoso/a o dolido/a cuando le dedico tiempo a otro niño.</p> <p>21. Imita mi conducta o mi forma de hacer las cosas.</p> <p>25. Se queja o llora cuando quiere algo de mí.</p>	<p>1- Nunca</p> <p>2- Casi nunca</p> <p>3- Neutro</p> <p>4- Casi siempre</p> <p>5- Siempre</p>	<p>Escala de relaciones maestro-alumno STRS Pianta (2001)</p>
Dependencia	<p>24. Algunos(as) niños(as) solicitan repetidamente a la profesora apoyo innecesario.</p> <p>25. Algunos niños(as) muestran celos cuando la profesora les dedica tiempo a otros niños.</p> <p>26. Algunos niños(as) persiguen desesperadamente a la profesora sin un motivo aparente.</p> <p>27. La profesora le colabora a algunos niños(as) con actividades que pueden hacer por sí mismos(as).</p> <p>28. La profesora parece no poner límites a los niños que la solicitan y persiguen sin tener motivos aparentes.</p> <p>29. Algunos niños demandan a la profesora de manera repetitiva y desordenada la aprobación de su desempeño en el juego.</p> <p>30. Algunos niños demandan a la profesora de manera repetitiva y desordenada la aprobación de su desempeño en el juego.</p> <p>31. Algunos niños se quejan o lloran cuando requieren algo de la profesora.</p> <p>32. Algunos niños manifiestan reiteradamente su</p>	<p>Si o No</p>	<p>Lista de chequeo</p>

incapacidad para hacer las cosas. 33. Algunos niños se quejan constantemente ante la profesora por situaciones conflictivos en el aula.		
--	--	--

Tabla Número 2: Variables de análisis para los estudiantes.

Nombre de la variable	Ítems para su evaluación	Valoración para cada ítem	Instrumento
Conflicto	<p>Lámina 1:</p>  <p>La maestra siempre se muestra disgustada y regaña fuertemente a este niño quien trata de defenderse ante las acusaciones de su profe.</p>	Selección o no de la imagen por parte del niño	Entrevista de la percepción del niño(a) respecto a la relación con su profesor)
	<p>Lámina 2:</p>  <p>Esta maestra siempre se muestra seria, aunque no grita a los niños, tampoco es cariñosa con los niños</p>		
Dependencia	<p>Lámina 3:</p> <p>En esta imagen el niño está angustiado si la maestra se aleja de él o comparte con otros niños.</p>  <p>Lámina 4:</p> <p>Este niño depende mucho de su profe; la llama a menudo; y si ella se aleja, él siente tristeza y malestar.</p> 	Selección o no de la imagen por parte del niño.	Entrevista de la percepción del niño(a) respecto a la relación con su profesor)

Cercanía	<p>Lámina 5:</p> <p>Esa maestra es amable con los niños, juega frecuentemente, les sonríe y disfruta el tiempo con ellos.</p>  <p>Lámina 6:</p> <p>Esta maestra es afectuosa con los niños, a menudo los abraza, acaricia y les expresa palabras cariñosas</p> 	Selección o no de la imagen por parte del niño	Entrevista de la percepción del niño(a) respecto a la relación con su profesor)

Para el análisis de variables también se tendrá en cuenta las siguientes variables socio demográficas:

Profesores

Nombre de la Variable	Sub-variable	Categorización
Socio-demográficas	Sexo	1. Masculino 2. Femenino
	Edad	Edad en años
	Institución	Nombre de las Instituciones Participantes
	Grado Escolar que enseña	0. Pre-escolar 1. Primero 2. Segundo 3. Tercero 4. Cuarto 5. Quinto
	Años de Experiencia	1. Menos de un año 2. 1 a 5 años 3. 6 a 10 años 4. 11 a 15 años 5. 16 a 20 años 6. Más de 20 años
	Nivel de Formación	1. Normalista superior 2. Pregrado 3. Especialización 4. Maestría
	Escalafón Docente	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12-13-14 Decreto 1278: 1-2-3

Estudiantes

Nombre de la Variable	Sub-variable	Categorización
Sociodemográficas	Sexo	1.Masculino 2.Femenino
	Edad	Edad en años y meses
	Institución	Nombre de las Instituciones Participantes
	Grado Escolar	1. Pre-escolar 2. Primero 3. Segundo 4. Tercero 5. Cuarto 6. Quinto

Técnicas e Instrumentos

Se utilizarán las siguientes técnicas: aplicación de una escala, observación y entrevista dirigida a niños. A continuación se describe cada una de ellas con su respectivo instrumento:

Con los profesores

Aplicación de una escala: Esta técnica es muy utilizada para medir las variables por escalas. En una de sus clasificaciones, su medición se hace generalmente a través un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios y se pide al sujeto que externe su percepción frente a cada uno eligiendo uno de los cinco puntos de la escala. A cada punto se le asigna un valor numérico, así el sujeto obtiene una puntuación respecto a la afirmación y al final la puntuación total sumando el valor de cada ítems. Este método fue desarrollado por Rensis Likert a principios de los treinta; sin embargo, se trata de un enfoque vigente y bastante popularizado en la actualidad (Hernández, 1997).

Instrumento: Para la presente investigación se utilizará la Escala de relaciones profesor – estudiante (Student-Teacher Relationship Scale - STRS) de Pianta (2001). La adaptación de esta escala al español fue realizada por Moreno & Martínez (2008). Se trata de un auto informe diseñado para medir la percepción que tiene el profesor de su relación con un estudiante en concreto. (Ver anexo 1)

La STRS mide los modelos de relación profesor-alumno en términos de conflicto, cercanía, y dependencia, dando una medida del conjunto de la calidad de la relación. El profesor debe señalar en qué proporción un determinado ítem puede ser aplicado a su relación con un determinado estudiante utilizando una escala Likert de 5 puntos, donde 1 significa “Claramente no aplicable” y 5 “Claramente aplicable”. El tiempo que se requiere para la realización del STRS es de aproximadamente 10 minutos para la evaluación de cada alumno.

La Student Teacher Relationship Scale (STRS) original de Pianta (2001) es un instrumento estandarizado que posee propiedades psicométricamente adecuadas según los estándares. (Hamre y Pianta, 2001; Hamre, Pianta, Downer y Mashburn, 2008; Henricsson y Rydell, 2004). En cuanto a la fiabilidad del instrumento, en su versión original, los coeficientes alfa para conflicto, cercanía y dependencia son respectivamente 92, 86 y 64. En su adaptación al español, realizado por Moreno & Martínez (2008) la consistencia interna de la escala resultó ser elevada: En el factor 1 (Conflicto) se obtiene un coeficiente alfa de 88, en el factor 2 (Cercanía) de 85, y en el factor 3 (Dependencia) de 73; encontrándose así una consistencia interna muy similar de las dos escalas.

La escala consta de 28 ítems y deberá ser respondido por cada profesora (seleccionada en la muestra) respecto a la apreciación que tenga en el momento de la evaluación sobre la relación con cada uno de los 9 alumnos seleccionados al azar, (procedimiento descrito anteriormente al obtener la muestra), de igual manera se repetirá la aplicación en el último mes del año finalizando el año escolar.

Observación: La observación consiste en el registro sistemático, válido y confiable del fenómeno a estudiar (Hernández, 1997). En el presente proyecto esta técnica será utilizada para observar en el aula cómo se comporta la relación profesor – estudiante durante los momentos en los cuales los docentes implementan el programa Aprende a Aprender. Esta observación se realizará como línea base y línea post a cada uno de los docentes seleccionados en la muestra.

Instrumento: Se utilizará una lista de chequeo que permitirá registrar la relación profesor–estudiante en el aula en el momento de la implementación de juegos cognitivos; este instrumento también se diseñó partiendo de las 3 variables de interés: Cercanía, dependencia y conflicto (Ver anexo 2). Siendo la observación una técnica para el registro sistemático de los comportamientos permitirá evidenciarlos y cuantificar su presencia.

Con los estudiantes:

Entrevista: La entrevista es entendida como una conversación formal entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) sobre un tema específico. Siguiendo a Patton (1998) el tipo de entrevista que se utilizará en esta investigación obedece a una combinación de las denominadas entrevista estandarizada cerrada y abierta donde se parte de unas preguntas ordenadas y redactadas de igual forma para los entrevistados, pero con la libertad de ser

ampliadas introduciendo preguntas adicionales para precisar conceptos y obtener mayor información de acuerdo a las respuestas dadas.

Instrumento: Entrevista dirigida a los niños y aplicada de manera individual. Con el ánimo de hacer de este momento un encuentro empático con ellos y facilitar la comprensión de las preguntas se acudió a la búsqueda de imágenes que posibiliten el desarrollo de la entrevista. El instrumento se compone de seis láminas con dibujos (de 20 cm x 15 cm cada una) y un formato de verificación para ser diligenciado por el entrevistador (Ver anexo3). En las láminas se identifican diferentes situaciones de cercanía, dependencia, y conflicto, el investigador muestra una a una las láminas al niño y verifica su comprensión; posteriormente el niño selecciona la o las imágenes que considere reflejan la relación con su profesora. La aplicación de este instrumento sigue el siguiente protocolo:

- 1. En un espacio tranquilo y privado se le ofrece al niño(a), de manera individual, la siguiente consigna: “Te voy a mostrar imágenes donde hay varias profesoras con sus estudiantes: ¿Qué crees que está pasando en cada imagen?” (Mostrando una a una y dejándolas expuestas en la mesa).*
- 2. El niño irá describiendo brevemente su percepción y el investigador ratificará en el formato de verificación, si dicha percepción coincide con el concepto anticipado de la imagen (Imagen de cercanía, dependencia o conflicto); si no coincide, se realimentará al niño(a) mediante una narración sobre el concepto que se pretende mostrar; por ejemplo, si a una imagen de dependencia el niño le da el significado de cercanía, entonces se le narra una pequeña historia donde el niño(a) de la imagen sufre o se angustia al separarse de la docente.*

3. *Posteriormente (con las imágenes sobre la mesa) se le pregunta al niño: ¿Según lo que acabamos de dialogar, ¿Cuál o cuáles de estas imágenes es la que se parece a la relación que tienes con tu profesora y por qué? (Se retoma la información en el formato de verificación).*
4. *Por último se le pregunta al niño(a): ¿En qué momentos tu relación con tu profesora es así? (Se retoma la información en el formato de verificación).*

Igualmente cada una de estas entrevistas será grabada, para posteriormente retomar información relevante.

Para determinar la validez de los instrumentos: Lista de Chequeo y formato para la entrevista con los niños, se acudió a:

- La valoración de 3 expertos en investigación quienes emitieron su concepto detallado y dejaron constancia de su participación a través del instrumento que se muestra en el anexo 4. Los tres (3) evaluadores expertos en el área fueron: Liliana Chaves Castaño, Profesora – Investigadora Coordinadora del Grupo de Investigación en Psicología Cognitiva - Departamento de Psicología Universidad de Antioquia. Jesús Redondo Pacheco PhD. Coordinador de la Maestría en Psicología Universidad Pontificia Bolivariana, Bucaramanga y Claudia Milena Jaramillo Ospina Psicóloga - Profesional de proyectos sociales, Fundación CINDE, Medellín.
- Pilotaje de los instrumentos con grupos previos a la investigación, no expuestos al Programa Aprende a Aprender.

Lo anterior se realiza con el fin de evitar errores de no respuesta, sesgos, error en medición por mala formulación en las preguntas o ambigüedad en su interpretación; en consecuencia se logró hacer cambios en la redacción de algunos de los ítems y eliminar otros, dejando finalmente los que se muestran en los anexos.

Plan de recolección y análisis de la información

Posterior a la recolección de la información se procederá a construir una base de datos o matriz para la Escala STRS y hacer su respectivo análisis utilizando el programa estadístico SPSS versión 18®, el cual permite la elaboración de las estadísticas descriptivas, tablas de contingencia y la validación de la hipótesis; una vez obtenido los resultados se procederá a analizar cada una de las 3 variables de interés por separado buscando su significado y relación con las otras categorías.

Al mismo tiempo se construirán otras dos bases de datos para los instrumentos de observación y la entrevista, para las diferentes categorías y observaciones consignadas en los formularios respectivamente codificados. De igual manera se analizarán los resultados obtenidos con el SPSS.

Para estimar las diferencias significativas entre los grupos casos y controles, antes y después de la implementación, se realizan varias pruebas entre ellas la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov, debido a que la muestra es superior a 50 participantes. Teniendo en cuenta que la prueba mostró valores inferiores a 0,05 se aceptó que los datos no provienen de una distribución normal por lo cual se continuó con el análisis de la prueba Wilcoxon para muestras relacionadas y el estadístico U. de Mann Whitney para muestras independientes, con el fin de

identificar las diferencias significativas entre las medias y la desviación estándar. El valor para establecer dichas diferencias es $p < 0,05$. La otra prueba que se realizó fue el análisis de la prueba t de student para muestras independientes con el fin de identificar las diferencias entre las medias y la desviación estándar. Este mismo procedimiento se efectúa para estimar si se presentan diferencias significativas en la evaluación de los instrumentos en el grupo expuesto y no expuesto, pero con la prueba t de student para muestras relacionadas. El valor para establecer diferencias significativas es $p < 0,05$.

Finalmente, la correlación de Spearman, permitió establecer si existen correlaciones significativas entre las variables del estudio cercanía, dependencia y conflicto y el nivel de formación y años de experiencia docente.

Consideraciones Éticas

Se tendrá en cuenta para la investigación, las disposiciones contempladas en Colombia en la resolución 008430 de 1993, específicamente en el título II (de la investigación en seres humanos), Capítulo 1 (De los aspectos éticos de la investigación en seres humanos). Algunas de ellas son las siguientes:

ARTICULO 5. En toda investigación en la que el ser humano sea sujeto de estudio, deberá prevalecer el criterio del respeto a su dignidad y la protección de sus derechos y su bienestar.

ARTICULO 6. La investigación que se realice en seres humanos se deberá desarrollar conforme a los siguientes criterios:

- a) Se ajustará a los principios científicos y éticos que la justifiquen.

- b) Deberá prevalecer la seguridad de los beneficiarios y expresar claramente los riesgos (mínimos).
- c) Contará con el Consentimiento Informado y por escrito del sujeto de investigación o su representante legal con las excepciones dispuestas en la presente resolución.

ARTICULO 8. En las investigaciones en seres humanos se protegerá la privacidad del individuo, sujeto de investigación, identificándolo sólo cuando los resultados lo requieran y éste lo autorice.

Teniendo en cuenta esta normatividad, los participantes tendrán derecho al anonimato y se les informará que su identidad personal será protegida durante el transcurso del estudio. Igualmente se les explicará que tienen derecho a la no participación, de esta manera, su participación es voluntaria y en ningún momento tiene un carácter de obligatoriedad, incluso, podrían retirarse en cualquier fase del proceso investigativo. Los participantes tienen también derecho a la devolución de los resultados. Frente a lo anterior las investigadoras se comprometen a cumplir cada uno de estos criterios.

RESULTADOS /PRODUCTOS ESPERADOS Y POTENCIALES BENEFICIARIOS

Generación de nuevo conocimiento

Resultado/Producto esperado	Indicador	Beneficiario
Artículo Colectivo	1 Artículo presentado a revista indexada	- Comunidad académica - Línea de investigación Ambientes Educativos – CINDE. - Entidades públicas y privadas.
Artículo individual (de reflexión teórica y metodológica)	3 Artículos presentados a revista indexada	- Comunidad académica - Línea de investigación Educativa – CINDE. - Entidades públicas y privadas.

BIBLIOGRAFÍA

- Ainsworth, M.D.S., & Witting, B.A. (1969). *Attachment and exploratory behavior of one-year-olds in a strange situation*. En: B.M. Foss (Ed.). *Determinants of infant behaviour*. London: Methuen.
- Aron, A. (2001). *Estadística para psicología*. Buenos Aires: Pearson Education.
- Artavia, Jenny. (2005). *Interacciones personales entre docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje*. Un estudio de caso.
- Bennett, N., Wood, L. & Rogers, S. (2001). *Teaching through play: Teachers' thinking and classroom practice*. Buckingham: Open University Press Celtic.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss, vol, I, Attachment, Londres. HogarthPress*. (ed. cast.: El apego y la pérdida vol I. El apego. Buenos Aires. Paidós 1998).
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss, vol, II, Separation, Londres. HogarthPress*. (ed. cast.: El apego y la pérdida vol II. La separación afectiva. Buenos Aires: Paidós 1993).
- Bowlby, J. (1979). *The Making and Breaking of Affectional Bonds*. London and New York: Routledge. (ed. cast.: Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss, vol, II, Separation, Londres. HogarthPress*. (ed. cast.: Vínculos afectivos: Formación, desarrollo y pérdida. Madrid: Ediciones Morata).
- Bonilla, E. & Rodríguez, P. (1997/2000). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. (1ra. Reimpresión). Bogotá: Norma.
- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Compilación de José Luis Linaza
- Bruner, J. (1986). *Juego, pensamiento y lenguaje*. En: *Perspectivas Revista Trimestral de Educación Comparada*, 1, 79-85.

- Chaves, L., Carvalho, G., Jaramillo, M., Agreda, M., Villada, J., Ortiz, R., Briceño, P., Arce, J. (2011). *Informe final de resultados Programa aprende a aprender*. Medellín – Bogotá: CINDE. Documento impreso.
- Coll, C., & Sánchez, E. (2008). *Presentación. El análisis de la interacción alumno-profesor: líneas de investigación*. En: *Revista de Educación*, 346, 15 - 32
- Collins, N. L. & Read, S. (1994). *Cognitive representations of attachment: The structure and function of working models*. En: K. Bartholomew & D. Perlman (Eds.), *Attachment processes in adulthood: Advances in personal relationships* (Vol. 5, pp. 53–90). London: Kingsley.
- Dewey, J. & Bento, J. (2009). *Activating children's thinking skills (ACTS): The effects of an infusion approach to teaching thinking in primary schools*. En: *British Journal of Educational Psychology*, 79, 329-351.
- Early, D.M., Maxwell, K.L., Burchinal, M., Bender, R.H., Ebanks, C., Henry, J.T., Iriando-Perez, J., (...) & Zill, N. (2007). *Teachers' Education, Classroom Quality, and Young Children's Academic Skills: Results From Seven Studies of Preschool Programs*. En: *Child Development*, 78(2), 558 - 580.
- Hamre, B.K., & Pianta, R.C. (2001). *Early Teacher-child Relationships and the trajectory of Children's School outcomes through Eighth Grade*. En: *Child development*, 72(2), 625-638.
- Hughes, J. N. Cavell, T. A., & Willson, V. (2001). *Further support for the developmental significance of the quality of the teacher-student relationship*. En: *Journal of School Psychology*, 39, 289-301.
- Ibañez, N. (2011) *Aprendizaje-enseñanza: Mejora a partir de la interacción de los actores*. educ.educ. [online]. vol.14, n.3, pp. 457-474.

- Maldonado, C. & Carrillo, S. (2006). *Educación con afecto: características y determinantes de la calidad de la relación niño-maestro*. En: *Child Development*, 79, 957-978.
- Mares, G., Guevara, Y., Rueda, E., Rivas, Olga. & Rocha, H. (2004). *Análisis de las interacciones maestra-alumnos durante la enseñanza de las ciencias naturales en primaria*. RMIE, jul-sep 2004, vol. 9, núm. 22, pp. 721-745.
- Mejía, A. & Ávila, L. (2009). *Relaciones sociales e interacción en el aula en secundaria*. RMIE, abril-junio 2009, vol. 14, núm. 41, pp. 485-513.
- Moreno, G, R. (2010). *Estilos de apego en el profesorado Y percepción de sus relaciones con el alumnado*. Tesis de doctorado en Psicología, Universidad Complutense, Madrid.
- Pianta, R.C. & Nimetz, S.L. (1991). *Relationship between children and teachers: Associations with classroom and home behavior*. En: *Journal of Applied Developmental Psychology*, 12, 263 - 280
- Pianta, R.C. & Steinberg, M. (1992a). *Teacher-Child Relationships and the Process of Adjusting To School*. En R.C. Pianta (Ed.), *Beyond the Parent: The Role of Other Adults in Children's Lives*. San Francisco: Jossey-Bass publishers. p. 61 – 80
- Pianta, R.C. (1992b). *The Student Teacher Relationships scale*. University of Virginia, Charlottesville.
- Pianta, R.C. (1994). *Patterns of relationships between children and kindergarten teachers*. En: *Journal of School Psychology*, 32.
- Pianta, R.C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. En: Washington, D.C. London: American Psychological Association.
- Pianta, R.C. (2001). *STRS. Student-Teacher Relationships Scale*. Florida: PAR. Psychological Assessment Resources, Inc.

Hernández, S. (1987). *Metodología de la Investigación*. McGraw Hill. México.

Hernández, S & Fernández, C. (2007). *Fundamentos de metodología de la Investigación*.

McGraw Hill. Madrid

UNESCO, (Comps.), (1980). *El niño y el juego. Planteamientos teóricos y aplicaciones pedagógicas*. Estudios y documentos de educación.

Van, M (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*.

Barcelona, España: Ediciones Paidós Educador, S.A.

Vigotsky, L. (1988). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores. Cap. 6.:*

Interacción entre Aprendizaje y Desarrollo. Ed. Grijalbo. México. 1988.

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y CINDE**

INFORME TÉCNICO

INVESTIGACIÓN:

**“ANÁLISIS DE LA RELACIÓN PROFESOR – ESTUDIANTE, ANTES Y DESPUÉS DE
LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA APRENDE A APRENDER, DIRIGIDO AL
FORTALECIMIENTO DE HABILIDADES DEL PENSAMIENTO EN NIÑOS DE
PREESCOLAR Y BÁSICA PRIMARIA”**

Participantes

Mary Girena Chaverra Ortiz

Jenny Mabel Álvarez León

Maribel Valderrama Martínez

Asesora: María del Pilar Agreda Guerrero

Sabaneta, 2015

TABLA DE CONTENIDO

	<u>Pág.</u>
RESUMEN TÉCNICO.	54
1. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO.....	55
2. PRINCIPALES HALLAZGOS Y CONCLUSIONES.....	65
3. PRODUCTOS GENERADOS.....	69
4. BIBLIOGRAFIA.....	70
5. ANEXOS.....	71

Resumen técnico

Marco general en el cual se desarrolla el proyecto investigativo: Programa “Aprende a Aprender²”

El proyecto que aquí se presenta se desarrolla en el marco del Programa Aprende a Aprender. A continuación se realiza una síntesis de su descripción extraída del informe de resultados obtenidos en su primera fase de implementación durante los años 2009 – 2011 (Chaves, L. et al 2011).

Aprende a Aprender es un programa que pretende contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación en preescolar y básica primaria, estimulando en los niños el desarrollo de procesos básicos y de orden superior como el pensamiento, e incidiendo positivamente en su motivación hacia el aprendizaje y en su autoconcepto global, específicamente, en el intelectual.

Para lograrlo, el programa asume la mediación del profesor y el juego como factores importantes en el desarrollo de los niños; específicamente se concretiza en una estrategia lúdico-pedagógica apoyada en juegos cognitivos, un proceso de formación docente a través de una diplomatura y materiales de apoyo basados en guías de aprendizaje elaboradas didácticamente con y para los docentes.

La estructuración del programa implicó en su primera fase un proceso de investigación y desarrollo de tres años con dos instituciones educativas de Medellín y en su última etapa con dos

² El Programa Aprende a Aprender es una iniciativa de Cinde y Genesis Foundation con el aval de la Secretaría de Educación Municipal; es una propuesta investigativa implementada en Colombia (Medellín – Antioquia) desde del año 2008.

de Bogotá. Actualmente, en su segunda fase, el programa se desarrolla en 10 Instituciones Educativas de Medellín; que se constituyen en la población del proyecto que aquí se describe.

1. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

1.1 Descripción del problema:

En el marco del Programa “Aprende a Aprender” , además del incremento en los procesos cognitivos descritos en la investigación planeada para este fin, se reportó desde expresiones informales de las docentes apreciaciones positivas frente a la mejoría en la calidad de la relación con los estudiantes, situación que generó el interés de profundizar en dicho aspecto durante la segunda fase y preguntarse investigativamente si la relación profesor - estudiante cambia a partir de su implementación. Esta inquietud se tradujo en unos objetivos concretos dirigidos a reconocer si existen o no cambios en la relación entre profesoras y estudiantes expuestos al programa (grupo caso), en comparación con uno no expuesto (grupo control), a través de la aplicación de una evaluación pre-test y pos-test.

En la revisión de antecedentes se encontró que diversos autores han demostrado asociaciones significativas entre la calidad de la relación profesor-estudiante y el desarrollo de competencias sociales en la relación con los iguales, autorregulación y autoestima durante los años preescolares y los primeros años de la educación primaria. (Howes, Matheson y Hamilton, 1994; Pianta, 1999, Moreno, 2010).

De igual modo, Pianta (2001) a partir de diversos estudios clasificó las formas más habituales de relación profesor-estudiante desde 3 variables que denominó cercanía, conflicto y dependencia, generando una fuerte línea de investigación respecto a la importancia de la calidad de la relación profesor- estudiante, sus determinantes e implicaciones, a la que se han ido sumando nuevas investigaciones para enriquecer su reflexión desde distintos componentes. Entre estas investigaciones se destacan:

Ibáñez (2011) quien en su investigación **Aprendizaje-enseñanza: Mejora a partir de la interacción de los actores;** planteó una nueva dimensión de la evaluación educacional: la evaluación del contexto interaccional, donde los estudiantes contextualizaban sus emociones favorables y desfavorables respecto al curso. La evaluación les permitió a los docentes inicialmente tomar conciencia de cómo sus estudiantes los percibían y a partir de esto se propusieron cambios en las actitudes, metodologías de clases y forma de tratar a los estudiantes, cambios que fueron reconocidos y destacados en el segundo momento de la evaluación.

Por otra parte la investigación de Moreno (2010) **Estilos de apego en el profesorado y percepción de sus relaciones con el alumnado;** analizó la calidad de relación profesor - alumno desde la mirada de los profesores, para esto validó y adaptó al castellano la escala Student-Teacher Relationship Scale, STRS, (Pianta, 2001), bajo las variables cercanía, conflicto y dependencia relacionándolas con la edad, género y desempeño académico de los niños. Ella refirió que los profesores perciben relaciones menos cercanas y dependientes con los alumnos de grados superiores de la primaria y con los varones que con las mujeres. Las relaciones de mayor dependencia se dan con los estudiantes que presentan bajos niveles de desempeño académico.

Desde otra perspectiva Mejía & Ávila (2009) en su investigación **“Relaciones sociales e interacción en el aula en secundaria”**, realizada mediante un estudio de caso con un grupo de séptimo y su profesora de español, plantean que esta logró la transformación de la relación social con los estudiantes al trascender el rol estrictamente académico; atravesando sus vidas mediante elementos verbales y no verbales como el chiste, la cortesía, el respeto, la confrontación y el interés por los asuntos personales de cada uno, afianzando una relación de amistad y cordialidad.

Por su parte Maldonado & Carrillo (2006) en **“Educar con afecto: características y determinantes de la calidad de la relación niño-maestro”**; tomando también como base los postulados de Robert Pianta (2001), evaluaron la calidad de la relación de profesoras de primero elemental con sus alumnos, específicamente cómo perciben la relación con algunos de sus estudiantes y la influencia de algunas características de los niños en esta. Un primer hallazgo evidenció que la calidad global de la relación es percibida como positiva y de cercanía, asociándose a bajos niveles de conflicto y dependencia. Otro hallazgo fue que algunos problemas como los de conducta externalizante y la participación de los niños en actividades recreativas extracurriculares estaban asociados con relaciones menos positivas y efectivas.

Estos antecedentes permiten realizar un recorrido por los diferentes matices de la relación profesor – estudiante, reconociendo algunos factores que la permean y su influencia en el desarrollo social y académico de los estudiantes.

Partiendo de los antecedentes en la investigación se plantearon unos interrogantes orientados a analizar si ¿la relación profesor - estudiante cambia y se ve favorecida a partir de la

implementación de juegos cognitivos en el marco del programa Aprende a Aprender?, ¿Se identifican diferencias respecto a la relación profesor – estudiante, entre grupos expuestos y no expuestos al programa? y ¿Qué tipo de correlaciones hay entre experiencia y nivel de formación de las maestras con la calidad de la relación que establecen con los estudiantes?.

1.2 Ruta conceptual

El soporte teórico de la investigación tiene como principal exponente al autor Pianta (1999) quien a partir de su experiencia profesional con estudiantes que presentaban dificultades académicas y comportamentales, concluyó que sólo en relaciones cálidas donde los estudiantes se sienten reconocidos y valorados, lograrán el despliegue de sus potencialidades, la tolerancia a la adversidad, el aprendizaje, el desarrollo emocional y una adecuada socialización; al respecto plantea que el establecimiento de un vínculo especial con el profesor caracterizado por una comunicación eficaz, permite que el alumno oriente sus energías y su atención al aprendizaje en cualquier periodo educativo.

Para nutrir la conceptualización respecto a las principales variables del estudio – juego, conflicto, dependencia y cercanía - se produjeron 3 artículos individuales de reflexión teórica que permiten ampliar su perspectiva con mayor rigor, denominados:

- **Concepciones de juego y su importancia en el aula de clase:** Donde se pretende enriquecer el concepto de juego, reflexionando en torno a sus concepciones, importancia y validez como elemento potencializador de la relación profesor- estudiante y el desarrollo cognitivo en la infancia.

- **La escuela como lugar de historia y transformación: reflexión desde la perspectiva del desarrollo humano:** En el cual se pretende profundizar en el concepto de conflicto, analizando específicamente como éste se ha ligado con el dominio del conocimiento donde las personas que se instalan en el lugar de saber generan actitudes de altivez frente a aquellas con menor conocimiento.
- **Relaciones cercanas: por una pedagogía del afecto con los estudiantes:** Con el que se busca nutrir la reflexión en torno a la variable de cercanía, analizando sus acepciones, características, implicaciones, determinantes y vínculo con la pedagogía.

1.3 Presupuestos epistemológicos

La investigación desarrollada se inscribe en el enfoque cuantitativo, de corte - empírico-analítico- en el cual como expone Bonilla & Rodríguez, (1997/2000), se permite formular hipótesis sobre relaciones esperadas entre las variables de análisis y se considera “un conteo de valores numéricos que indican cuántos y cuál es la calificación de las variables de interés” (Aron, 2001, p. 7). Para el caso lo constituyen los valores asignados a los ítems de los instrumentos que se utilizaron para la recolección de la información, donde tal como lo refiere Aron (2001) se realiza la observación directa del comportamiento humano (objeto del estudio) frente a la implementación de una práctica (problema), para desarrollar posteriormente un análisis estadístico de la información y hacer comprensibles los datos recolectados en el transcurso de la investigación.

El nivel de la investigación es exploratorio – descriptivo. El nivel descriptivo se alcanza cuando las variables correspondientes a las relaciones profesor – estudiante, se establecen por medio de estadísticos tales como: media, desviación estándar, varianza, asimetría y curtosis y el exploratorio por la ausencia de antecedentes frente a la variable de interés.

El diseño de la investigación es cuasi-experimental utilizado según (Weiss 1980, citado en Hernández 1997), cuando no es posible asignar al azar los sujetos o grupos que recibirán el tratamiento experimental. Para el caso, se retomaron dos grupos denominado caso - expuesto al programa Aprende a Aprender durante cinco meses- y control -no expuesto al programa- ; ambos recibieron pruebas pre y post. Para efectos de validez interna y externa se realizó la comparación de los resultados de ambos grupos pareados desde el inicio de la investigación y quienes conservaron características equivalentes durante el proceso de experimento.

1.4 Metodología utilizada para la generación de la información

Se realizó bajo lineamientos éticos propios de la investigación, incluyendo el consentimiento informado de las profesoras, los estudiantes y sus padres, para lo cual se dirigió una solicitud a las respectivas instituciones, dilucidando las pretensiones del estudio, posteriormente se extendió la invitación personal a cada profesora y estudiante precisando las implicaciones de su participación y finalmente se pactó el consentimiento o autorización formal. Se anexan los formatos de consentimiento informado utilizados en el marco del Programa. Ver anexo 1, 2 y 3.

1.4.1 Participantes

Profesoras

Grupo caso: La población estuvo constituida por 47 docentes de preescolar y básica primaria que implementaron el programa “Aprende a Aprender”, en las comunas 8, 12 y 13 de la ciudad de Medellín; para la muestra se eligieron 12 de ellas, de forma no probabilística, atendiendo a criterios específicos como dos representantes de cada grado escolar y el interés para participar, sin embargo por mortalidad de la muestra - debido al cambio de institución de una de las profesoras- quedaron 11.

Grupo control: De una población total de 19 docentes de preescolar y básica primaria, de una institución pública de la comuna 8 de Bello, con condiciones similares a las de las instituciones del grupo caso, se eligió una muestra de 12 profesoras, pero 1 fue trasladada de la institución y se terminó sólo con 11 participantes.

Tabla 1. Nivel de formación de las docentes participantes

Nivel de formación de las docentes participantes

Nivel de formación	CASO		CONTROL	
	Frec.	%	Frec.	%
Bachillero pedagógico	0	0	0	0
Pregrado	3	27.27	6	54.55
Posgrado	8	72.73	5	45.45
Total	11	100	11	100

Tabla 2. Experiencia laboral de las docentes

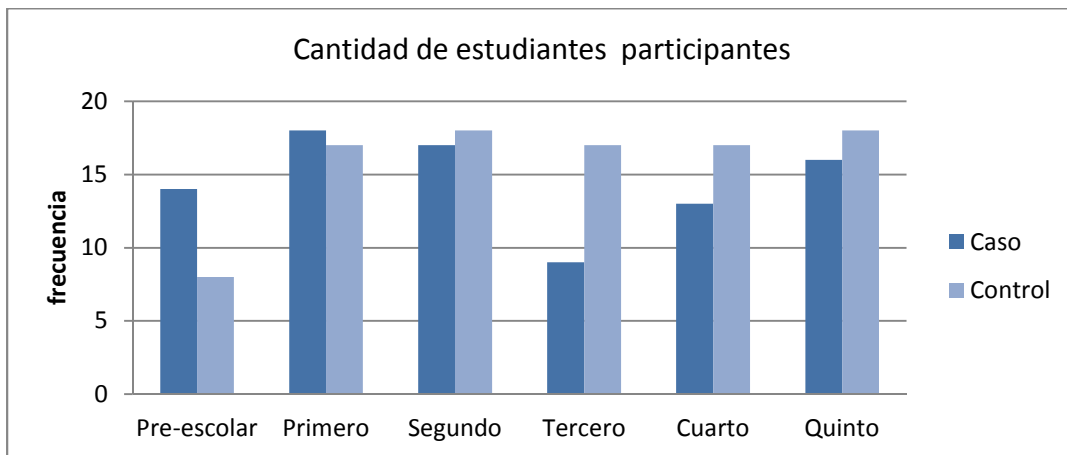
Experiencia laboral de las docentes

Experiencia	CASO		CONTROL	
	Frec.	%	Frec.	%
Menores de 1 año	0	0	0	0
De 2 a 5 años	0	0	0	0
De 6 a 10 años	1	9.09	3	27.27
De 11 a 15 años	2	18.18	2	18.18
De 16 a 20 años	3	27.27	3	27.27
Más de 20 años	5	45.45	3	27.27
Total	11	100	11	100

Estudiantes:

Se eligieron de forma aleatoria 18 estudiantes por grado escolar - 9 por cada grupo- de transición a quinto, para un total de 108 estudiantes para el grupo caso y 108 para el grupo control, pero debido a la “mortalidad muestral” (especialmente retiro de la institución), la muestra quedó finalmente constituida por 87 estudiantes para el grupo caso y 95 para el grupo control.

Gráfica 1. No. De estudiantes por grado escolar participantes en el estudio.



1.4.2 procedimiento

Para medir la percepción de la calidad de la relación profesor – estudiante, se utilizaron 3 instrumentos; el primero de ellos es el **STRS (Student-Teacher Relationship Scale)**. Ver **anexo No. 4:** escala estandarizada por Pianta, (2001) y adaptada al español por Moreno & Martínez (2008). Esta escala tipo likert es un auto-informe aplicado a todas las docentes en los dos momentos pre y post (5 meses más tarde), el cual permitió medir la percepción que tienen las profesoras respecto a la calidad de la relación establecida con los estudiantes.

En cuanto a la fiabilidad del instrumento, en su versión original, los coeficientes alfa para conflicto, cercanía y dependencia son respectivamente 92, 86 y 64. En su adaptación al español, realizado por Moreno & Martínez (2008) la consistencia interna de la escala resultó ser elevada: En el factor 1 (Conflicto) se obtiene un coeficiente alfa de 88, en el factor 2 (Cercanía) de 85, y en el factor 3 (Dependencia) de 73; encontrándose así una consistencia interna muy similar de las dos escalas.

Instrumento 2: lista de chequeo (profesoras). Ver **anexo 5:** Diseñado para ampliar los datos y explorar la información desde la observación directa de la práctica docente; se aplicó sólo a las maestras del grupo caso en los dos momentos de la investigación - pre y post- para apreciar desde la observación comportamientos y actitudes de las docentes en la interacción con los estudiantes, más allá de la escala de auto-reporte STRS.

Instrumento 3: Entrevista semi- estructurada para los estudiantes a partir de imágenes. Ver **anexo 6:** Se aplicó de forma individual, tanto a los niños del grupo caso como control en

el momento post de la investigación y permitió conocer la percepción de los estudiantes frente a la relación con sus profesoras.

El segundo y tercer instrumento fueron diseñados específicamente para fines de la presente investigación, ambos fueron evaluados y avalados por expertos en el tema, del área de psicología y piloteados con grupos de niños en edades y condiciones similares a los del estudio, previamente a su aplicación. Ver anexo 7.

1. 4. 3 Proceso de análisis de información

Una vez recolectada la primera información mediante la STRS y la Lista de Chequeo se construyó una base de datos para llevar a cabo los análisis preliminares y comparativos de los grupos caso y control; después de cinco meses de implementación del programa se repitió el procedimiento incluyendo la información arrojada por la Entrevista Semi-estructurada.

La información recolectada en las bases de datos se analizó estadísticamente a partir del programa SPSS versión 18® y se procedió con el análisis descriptivo para cada grupo. Para estimar las diferencias significativas entre el grupo caso y control, antes y después de la implementación, se realizó la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov, debido a que la muestra es superior a 50 participantes. Teniendo en cuenta que la prueba mostró valores inferiores a 0,05 se aceptó que los datos no provienen de una distribución normal por lo cual se continuó con el análisis de la prueba Wilcoxon para muestras relacionadas y el estadístico U. de Mann Whitney para muestras independientes, con el fin de identificar las diferencias significativas entre las medias y la desviación estándar. El valor para establecer dichas diferencias es $p < 0,05$.

Para el análisis de la información recolectada a partir de la observación de los docentes y la entrevista con los niños - teniendo en cuenta que para ello se utilizaron instrumentos con fines exploratorios- se procedió a realizar análisis descriptivos de las frecuencias y medias encontradas. Finalmente, la correlación de Spearman, permitió establecer si existen correlaciones significativas entre las variables del estudio cercanía, dependencia y conflicto con el nivel de formación y años de experiencia docente.

2. PRINCIPALES HALLAZGOS Y CONCLUSIONES

Al contrastar los resultados arrojados por la STRS para el análisis intergrupar después de la implementación del programa, no se evidenciaron diferencias significativas frente a la calidad de la relación entre el grupo expuesto y no expuesto, en consecuencia no es posible por ahora confirmar la hipótesis principal del estudio según la cual “los grupos expuestos al programa Aprende a Aprender en comparación con aquellos que no lo están, presentan cambios favorables en la relación profesor – estudiante”.

Comparación final grupos caso y control

Variable de Análisis	Grupo Caso		Grupo Control		Prueba U de Mann Whitney para muestras independientes	
	Media	D.E.	Media	D.E.	P.Sig.	Z
Conflicto	20.10	7.03	19.19	5.85	0.437	-0.778
Cercanía	36.42	8.50	38.00	6.16	0.487	-0.696
Dependencia	10.64	3.77	10.67	6.16	0.968	-0.40
Total	107.67	11.71	110.14	9.90	0.143	-1.466

*Nivel de significancia: $p < 0,05$

Al realizar el análisis intragrupal se observa: Primero, que la mayor parte de las docentes de ambos grupos en la aplicación pre y post valoran como cercana la relación establecida con los estudiantes, mientras un menor porcentaje la califican como conflictiva y una minoría como dependiente. Segundo, la presencia de una correlación positiva (débil) entre las variables cercanía y dependencia, donde para el grupo caso al aumentar la cercanía aumenta la dependencia y para el grupo control ambas disminuyen.

Tabla 4.

Análisis de las variables de estudio en el grupo Caso

	PRE		Grupo Control		Z	Sig. Wilcoxon
	Media	D.E.	Media	D.E.		
Conflicto	20.05	5.86	20.10	7.03	-0.696	0.486
Cercanía	35.55	8.31	36.41	8.50	-1.204	0.229
Dependencia	9.62	3.30	10.64	3.77	-2.780	*0.005
Escala total	107.89	10.70	107.67	11.71	-0.030	0.976

*Nivel de significancia: $p < 0,05$

Tabla 5.

Análisis de las variables de estudio en el grupo Control

	PRE		Grupo Control		Z	Sig. Wilcoxon
	Media	D.E.	Media	D.E.		
Conflicto	18.84	6.13	19.19	5.85	-0.938	0.348
Cercanía	38.23	5.44	38.00	6.16	-0.331	0.741
Dependencia	10.71	4.63	10.67	3.42	-0.415	0.678
Escala total	110.68	11.16	110.14	9.99	-1.007	0.314

*Nivel de significancia: $p < 0,05$

Al correlacionar el nivel de formación de las docentes con las variables de estudio se observa una correlación negativa (débil) entre formación docente y dependencia (valor de coeficiente = -0.192), donde al aumentar la formación, disminuye la dependencia.

Tabla 6.

Correlación años de experiencia y formación profesional docente con la calidad de la relación.

Correlaciones		Conflicto	Cercanía	Dependencia	
Rho de Spearman	Conflicto	Coeficiente de correlación	-.164*	.135	
		Sig. (bilateral)	.027	.068	
		N	182	182	
	Dependencia	Coeficiente de correlación		.423**	
		Sig. (bilateral)		.000	
		N		182	
	Años de experiencia	Coeficiente de correlación	-.047	-.013	.125
		Sig. (bilateral)	.526	.863	.093
		N	182	182	182
	Nivel de formación docente	Coeficiente de correlación	-.102	-.115	-.192**
		Sig. (bilateral)	.171	.123	.009
		N	182	182	182

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

**.. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

A partir de la Lista de Chequeo aplicada a las docentes del grupo se observa la presencia de actitudes de cercanía al interactuar con los estudiantes como: compartir sonrisas, utilizar palabras amables y entusiastas, llamarlos por el nombre y permitir el contacto físico - promedio 44.44 % en la aplicación inicial y 45.83% en la aplicación final- ; no obstante, en casos aislados algunas docentes manifestaron conductas relacionadas con el conflicto como: alzar la voz ante una actitud de desobediencia, miradas amenazantes, comentarios hostiles y limitación del dialogo a la instrucción o corrección - promedio 8.33 % al iniciar, frente a 6,25 % al finalizar- . La dependencia por su parte se observó mínimamente - 6,25 % iniciando la implementación y 2,1 % al finalizar- en algunas acciones docentes al colaborar a algunos estudiantes con actividades que podían realizar por sí mismos.

Desde la Entrevista Semi-estructurada que mide la percepción de los estudiantes respecto a la calidad de la relación se observa que en promedio la mayoría la valoran como cercana, así un 55.68% de los estudiantes del grupo caso y un 59.62% de los estudiantes del grupo control

eligieron la imagen N°6 de cercanía y un 39.77% frente a un 56.73% también eligieron la segunda imagen (N°4) correspondiente a la cercanía, usando expresiones como “Ella nos trata muy bien” o “Casi nunca nos regaña”. Un porcentaje inferior la percibieron como conflictiva (9.09% frente a 12.5%, imagen N°1 - 13.64 % frente a 17.3%, imagen N°3) manifestando “A veces es alejona con los niños”, “Nos regaña y nos grita”. Respecto a la dependencia los valores fueron (2.27% frente a 3.85%, imagen N° 2 - 11.36 % frente a 26.92%, imagen N°5) y expresaron: “me gusta mucho estar con la profe y no me gusta que se vaya”. Es de aclarar que cada estudiante podía elegir 1 o más imágenes

Tabla 7.

Porcentaje de elección por imagen, grupo caso y grupo control

GRUPO CASO		GRUPO CONTROL	
Cercanía - Imagen 6 Esta profesora es afectuosa con los niños, a menudo los abraza, acaricia y les expresa palabras cariñosas	55.68%	Cercanía - Imagen 6 Esta profesora es afectuosa con los niños, a menudo los abraza, acaricia y les expresa palabras cariñosas	59.62%
Cercanía - Imagen 4 Esta profesora es amable con los niños, juega frecuentemente, les sonrío y disfruta el tiempo con ellos.	39.77%	Cercanía - Imagen 4 Esta profesora es amable con los niños, juega frecuentemente, les sonrío y disfruta el tiempo con ellos.	56.73%
Conflicto- Imagen 3 La profesora siempre se muestra seria, aunque no grita a los niños, tampoco es cariñosa con ellos.	13.64 %	Dependencia - Imagen 5 Este niño depende mucho de su profesora; la llama a menudo; y si ella se aleja, él siente tristeza y malestar.	26.92%
Dependencia - Imagen 5 Este niño depende mucho de su profesora; la llama a menudo; y si ella se aleja, él siente tristeza y malestar.	11.36 %	Conflicto - Imagen 3 La profesora siempre se muestra seria, aunque no grita a los niños, tampoco es cariñosa con ellos	17.3%
Conflicto - Imagen 1 La profesora se muestra siempre disgustada y regaña fuertemente al niño.	9.09%	Conflicto - Imagen 1 La profesora se muestra siempre disgustada y regaña fuertemente al niño.	12.5%
Dependencia - Imagen 2 El niño esta angustiado si la profesora se aleja de él o comparte con otros niños.	2.27	Dependencia - Imagen 2 El niño esta angustiado si la profesora se aleja de él o comparte con otros niños.	3.85%

Frente al desarrollo de la investigación se presentaron aprendizajes en términos metodológicos que podrían ser retomados en posteriores estudios, tanto al interior como al exterior del programa

Aprende a Aprender, con el objetivo de corroborar o discutir resultados desde procedimientos más integrales, sistemáticos y prolongados, que complemente los hallazgos aquí encontrados y enriquezcan los datos arrojados por la escala o auto reporte para conocer con mayor profundidad y recurrencia las interacciones profesor - estudiante al interior del aula. El artículo grupal detalla la discusión que fundó los resultados encontrados.

3. PRODUCTOS GENERADOS

La investigación realizada generó diversos productos para beneficio académico, investigativo y pedagógico; entre ellos se encuentran: 1 artículo de resultados investigativos, tres artículos de reflexión teórica potencialmente publicables en revistas universitarias nacionales y una propuesta educativa, que se difundirá en diferentes colegios y escuelas públicas durante semanas institucionales y jornadas pedagógicas

3.1. Publicaciones:

Los artículos potencialmente publicables son:

- “Relación profesor – estudiante, antes y después de la implementación de un programa de juegos cognitivos con niños de preescolar y básica primaria” (Artículo de investigación).
- Concepciones de juego y su importancia en el aula de clase (Artículo de reflexión teórica).
- La escuela como lugar de historia y transformación: reflexión desde la perspectiva del desarrollo humano. (Artículo de reflexión teórica).

- Relaciones cercanas: Por una pedagogía del afecto con los estudiantes: (Artículo de reflexión teórica).
- Creación y recreo: Ciclo de talleres dirigido a docentes de básica primaria que reinventan el vínculo con sus estudiantes (Propuesta pedagógica).

3.2 Diseminación

Los resultados de la investigación fueron presentados en el simposio de investigación realizado en la universidad San Buenaventura de Medellín y diseminados con colegas y docentes de las diferentes maestrías en Educación de la ciudad.

3.3 Aplicaciones para el desarrollo: Propuesta Educativa

La propuesta pedagógica será un producto distribuido por las diferentes Instituciones Educativas del departamento antioqueño y presentada como posible diplomado para estudiantes y egresados del área de psicopedagógica de la ciudad.

BIBLIOGRAFÍA

- Aron, A. (2001). *Estadística para psicología*. Buenos Aires: Pearson Education.
- Bonilla, E. & Rodríguez, P. (1997/2000). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. (1ra. Reimpresión). Bogotá: Norma.
- Chaves, L., Carvalho, G., Jaramillo, M., Agreda, M., Villada, J., Ortiz, R., Briceño, P., Arce, J. (2011). *Informe final de resultados Programa aprende a aprender*. Medellín – Bogotá: CINDE. Documento impreso.
- Hernández, S. (1987). *Metodología de la Investigación*. McGraw Hill. México.
- Hernández, S & Fernández, C. (2007). *Fundamentos de metodología de la Investigación*.
- Ibañez, N. (2011) *Aprendizaje-enseñanza: mejora a partir de la interacción de los actores*. educ.educ. [online]. vol.14, n.3, pp. 457-474.
- Maldonado, C. & Carrillo, S. (2006). *Educación con afecto: características y determinantes de la calidad de la relación niño-maestro*. En: *Child Development*, 79, 957–978.
- Mejía, A. & Ávila, L. (2009). *Relaciones sociales e interacción en el aula en secundaria*. RMIE, abril-junio 2009, vol. 14, núm. 41, pp. 485-513.
- Moreno, G, R. (2010). *Estilos de apego en el profesorado Y percepción de sus relaciones con el alumnado*. Tesis de doctorado en Psicología, Universidad Complutense, Madrid.
- Pianta, R.C. & Nimetz, S.L. (1991). *Relationship between children and teachers: Associations with classroom and home behavior*. En: *Journal of Applied Developmental Psychology*, 12, 263 – 280
- Pianta, R.C. (1994). *Patterns of relationships between children and kindergarten teachers*. En: *Journal of School Psychology*, 32.
- Pianta, R.C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. En: Washington, D.C. London: American Psychological Association.
- Pianta, R.C. (2001). *STRS. Student-Teacher Relationships Scale*. Florida: PAR. Psychological Assessment Resources, Inc

ANEXOS

Anexo 1. Consentimiento informado de las docentes.

Aprende a Aprender

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA DOCENTES

El Programa Aprende a Aprender es un programa innovador orientado a contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación en preescolar y básica primaria, a partir del fortalecimiento de procesos de pensamiento, la incidencia en el autoconcepto de los niños y el mejoramiento de las interacciones docente niños; desarrollado y promovido por la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano -Cinde- y Genesis Foundation, como producto de un riguroso proceso de investigación y desarrollo de tres años, auspiciado por empresarios colombianos en el exterior.

De manera específica el programa pretende: a) Mejorar en los niños procesos básicos y de orden superior de pensamiento: razonamiento y solución de problemas b) Incidir positivamente en la motivación de los niños hacia el aprendizaje y en su autoconcepto global, específicamente, en el intelectual. c) Desarrollar en los docentes competencias para la inserción de dicho programa en los currículos de preescolar y básica primaria de las instituciones participantes d) Mejorar la interacción docente - niños.

Con el aval de la Secretaría de Educación de Medellín, se ha iniciado el proceso de implementación del Programa con diez instituciones educativas de la ciudad. Su institución educativa es una de ellas y usted como miembro de la misma ha sido invitado a formar parte del equipo de docentes que se formarán e iniciarán la implementación, teniendo claros los siguientes beneficios y compromisos:

Beneficios

- Fortalecimiento de competencias como docente a nivel:
 - **Comprensivo:** fortaleciendo conocimientos en torno al desarrollo de los procesos cognitivos.
 - **Práctico:** creando e implementando juegos cognitivos asociados al currículo para potenciar en los niños habilidades del pensamiento y fortalecer la interacción maestro-alumno. Usan activamente TICS como herramientas cotidianas de enseñanza - aprendizaje
 - **Comunicativo:** multiplicando sus aprendizajes a los y las compañeras de trabajo.
 - **Actitudinal:** favorecimiento de un ambiente lúdico, cálido y estimulante para fortalecer el pensamiento al interactuar con los niños a partir del reconocimiento de sus potencialidades.
- Incorporación de las TIC's al proceso educativo en el contexto escolar
- Dotación a la IE de un videojuego y software de evaluación y seguimiento que registra el desempeño cognitivo de los niños mientras juegan.

- Dotación a la Institución Educativa de juguetes y materiales educativos para la implementación de juegos cognitivos en el aula.
- Capacidad instalada para la multiplicación de aprendizajes a los docentes que no participan en esta primera fase.
- Certificación del proceso de formación

Compromisos

- Aportar al proceso desde una actitud reflexiva, propositiva y respetuosa.
- Usar la información oral o documental y de los productos (grabaciones, materiales tridimensionales e impresos, software, instrumentos y pruebas, videos, fotografías, sitios Web) del proyecto, teniendo en cuenta acuerdos de confidencialidad, así como de reconocimiento a fuentes (primarias y secundarias).
- Llevar a cabo hasta el final, todo el proceso completo de formación planteado para los docentes.
- Asistir puntualmente a las sesiones de formación pactadas y realizar las sesiones de autoestudio para la profundización en los temas del programa.
- Participar activa y continuamente en actividades educativas y de evaluación planteadas para la ejecución del programa, y de las técnicas investigativas que involucra el programa.
- Implementar en el aula mínimo dos horas semanales el programa Aprende a Aprender.
- Retroalimentar continuamente al equipo Aprende a Aprender sobre fortalezas, dificultades y oportunidades de la implementación del programa.
- Facilitar al equipo del programa Aprende a Aprender los espacios en el aula para el acompañamiento a la implementación
- Realizar el proceso de replicación del proceso formativo con otros colegas docentes de la misma institución durante el segundo año del proceso o antes, si las condiciones lo posibilitan.

Su participación en el proyecto, es voluntaria y no genera contraprestación económica ni relación laboral con las entidades que lo lideran y financian.

Si considera claras las condiciones de su participación en el proyecto y las acepta, diligencie los siguientes datos.

No.	Nombre	Documento de identidad	Firma

Anexo 2. Consentimiento informado de los estudiantes.

**Consentimiento informado para los niños y las niñas de la
Institución Educativa**



¡Hola!

Somos Sara y Mateo, juntos te invitamos a participar de una aventura llamada **“Programa Aprende a Aprender”**, la cual ha sido preparada por las fundaciones Cinde y Génesis. En esta aventura, con tu compañía y la de tus maestros, contribuiremos a que los niños y las niñas de nuestro país puedan expresar toda su creatividad e inteligencia, aprendan con mayor facilidad y se sientan más a gusto en la escuela.

Este programa busca fortalecer tus *habilidades de pensamiento* y las de otros niños de 3 a 12 años de edad, haciendo algo que estamos seguros te fascinará: **¡jugando!**

Escogimos tu institución porque contamos con el apoyo del director y de tus maestros quienes también han deseado hacer parte de esta experiencia.

Es importante contar con tu participación en algunas actividades iniciales que nos permitirán conocer que tal son tus habilidades de pensamiento para resolver situaciones, luego participarás de juegos que tus profes han preparado para Ti y después de un tiempo observaremos que tanto han mejorado esas habilidades y también las relaciones con tu profe.

Podrás también contarnos cómo te sientes en el proceso, expresar tus opiniones y preguntas, proponer tus ideas y aprender a aprender en un ambiente de confianza y respeto. Asimismo se nombrará tu institución educativa en los diversos textos que se elaboren y podrás hacer uso de los materiales, los juegos y juguetes que compartiremos contigo. En algunas ocasiones, y si Tú y tus padres lo permiten, también harás parte de fotografías y videos que serán utilizados para compartir esta aventura en otros espacios y mostrar que así como Tú aprendes jugando, otros niños y niñas también lo pueden hacer.

Si te entusiasma participar en esta experiencia, por favor escribe tu nombre o coloca tu huella en el siguiente espacio:

Conozco y entiendo para qué se hará este programa y he decidido participar en él

Fecha: _____

Niños y niñas del Grado: _____

No	Nombre	Edad (Años)	Documento de identidad	Firma o huella
.				

Anexo 3. Consentimiento informado de los adultos responsables de los estudiantes.

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PERSONAS RESPONSABLES DE LA CRIANZA Y CUIDADO DE LOS NIÑOS Y NIÑAS PARTICIPANTES

El Programa Aprende a Aprender liderado por la Fundación Centro Internacional de Educación y desarrollo Humano- Cinde y Genesis Foundation es una iniciativa orientada a impactar la calidad de la educación preescolar y básica primaria en instituciones educativas mediante el fortalecimiento de habilidades del pensamiento de los niños y niñas.

De manera específica el programa pretende:

1. En los niños: estimular el desarrollo de sus habilidades de pensamiento e incidir positivamente en la motivación hacia el aprendizaje y en su rendimiento académico.
2. En los docentes: fortalecer sus competencias pedagógicas para implementar en el aula estrategias lúdicas como los juegos cognitivos; contribuyendo positivamente en la interacción maestro – niño en términos de disminución de conflictos, incremento de la autonomía, intercambio de información positiva, aumento de la tolerancia a la frustración y la auto-eficacia.

La **Institución Educativa** ha sido invitada a participar en el programa dado el interés y voluntad de sus directivas y maestros para hacer parte de esta experiencia y aportar al mejoramiento de la educación. Para esto los docentes participarán de procesos formativos, y los niños podrán disfrutar de las estrategias lúdicas que los maestros compartirán con ellos a través del juego y juguetes educativos que serán donadas a la Institución.

Para conocer los resultados del Programa, éste está acompañado de procesos investigativos que permiten evaluar el estado inicial de las habilidades de pensamiento de los niños, posteriormente los maestros implementarán en el aula los juegos cognitivos a través de sus clases, pasado un tiempo volveremos a evaluar las habilidades de pensamiento de los niños para de esta manera conocer si los resultados del Programa son favorables; también observaremos si el programa influye positivamente o no en la relación profesor estudiante. En estas actividades de evaluación participa una muestra de estudiantes de la Institución y son realizadas por personas capacitadas

para este fin; dichas evaluaciones no representan ningún tipo de riesgo físico o psicológico para los niños y serán realizadas en horario escolar dentro de la Institución Educativa.

Como persona responsable de la crianza y cuidado del niño/a y representante del menor de edad, solicitamos su autorización para:

- Permitir la participación del niño/a en los procesos investigativos del Programa.
- Permitir la participación de niño/a en fotografías y/o videos educativos relacionados con la implementación del Programa y los cuales serán utilizados estrictamente para fines investigativos y demostrativos de la experiencia, posibilitando multiplicar estas estrategias didácticas en otras Instituciones Educativas.

A los niños/as se les preguntará igualmente si desean participar de este proceso, respetando su decisión.

A Usted, padre/madre de familia, lo invitamos a participar en este proceso, lo cual supone los siguientes beneficios:

- Participación en momentos de reflexión y formación que conlleve el proceso.
- Los maestros formados en estas estrategias lúdicas podrán posteriormente compartir con Ustedes sus aprendizajes para que desde el hogar puedan desarrollar con los niños juegos que les permitan potenciar sus habilidades cognitivas, así como también fortalecer el vínculo afectivo entre padres – hijos a través del juego.
- Realimentación de la información generada en la investigación, la cual será usada bajo los criterios de anonimato, confidencialidad y respeto por las fuentes.

La participación en este programa de investigación y desarrollo es voluntaria, no genera contraprestación económica, no se configura ninguna relación de dependencia o subordinación de carácter laboral con las entidades que promueven el proyecto. Si usted acepta vincularse y autoriza al niño que tiene a su cargo, le pedimos el favor de dar su aprobación firmando a continuación.

Manifiesto que he sido informado sobre los propósitos de este proyecto de investigación y desarrollo y he decidido participar de manera voluntaria, así mismo autorizo expresamente la participación de mis hijos y personas a cargo, menores de edad.

Grado Escolar: _____

Docente: _____

Fecha: _____

No.	Nombre del niño/a	Nombre del representante	Documento de identidad	Firma o huella
1				

--	--	--	--	--

Anexo 4. Escala de relación profesor- alumno.

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

Fecha _____ Profesor _____

Nombre del alumno _____ Grado _____

Por favor, refleja el grado en el que cada una de las siguientes frases se puede aplicar su relación con este/a niño/a. Teniendo en cuenta las siguientes opciones.

1 – Nunca 2 – Casi nunca 3 – Neutro 4 – Casi siempre 5 - Siempre

Enunciado		1	2	3	4	5
1	Mantengo una relación cálida y afectuosa con él/ella.					
2	Parece que estamos enfrentados					
3	Buscará consuelo en li cuando se sienta disgustado/a.					
4	Se muestra incomodo/a cuando le doy afecto físico o le toco					
5	Valora positivamente su relación conmigo.					
6	Se muestra dolido/a o desconcertado/a cuando yo le corrijo.					
7	Se siente muy orgulloso/a cuando le felicito.					
8	Se muestra muy afectado/a cuando se separa de mí.					
9	Comparte espontáneamente información sobre sí mismo/a.					
10	Depende demasiado de mí.					
11	Se enoja conmigo fácilmente.					
12	Intenta agradarme.					
13	Siente que le trato injustamente					

14	Me pide ayuda aunque realmente no la necesite.					
15	Es fácil estar al tanto de lo que está sintiendo.					
16	Me ve como una fuente de crítica y castigo.					
17	Se manifiesta celoso/a o dolido/a cuando dedico tiempo a otro niño.					
18	Permanece enojado/a o desafiante después de haber sido regañado/a.					
19	Obedece ante mis gestos o tono de voz cuando se está portando mal.					
20	El trato con él/ella me resulta agotador.					
21	Imita mi conducta o mi forma de hacer las cosas.					
22	Cuando esta de mal humor, sé que vamos a tener un día largo y difícil.					
23	Sus sentimientos hacia mi pueden ser impredecibles o pueden cambiar de repente.					
24	A pesar de todos mis esfuerzos, me siento incomodo/a con nuestra relación.					
25	Se queja o llora cuando quiere algo de mi.					
26	Es retorcido/a o manipulador/a conmigo.					
27	Comparte abiertamente sus sentimientos y experiencias conmigo.					
28	Mi relación con él/ella me hace sentir eficaz y competente.					

Anexo 5. Lista de chequeo.

Lista de chequeo







PREGUNTAS		Alternativas		OBSERVACIONES
N	Item	SI	NO	
	Cercanía			
1	Con frecuencia la profesora comparte sonrisas con			

	los niños.			
2	Para hablarle a un niño(a), la profesora se le acerca y lo(a) mira al rostro.			
3	Cuando uno de los niños (as) le habla a la profesora, lo(a) mira y atiende con prontitud y amabilidad.			
4	Frecuentemente los niños le demuestran a la profesora expresiones de cariño (palabras, gestos y contacto físico).			
5	Los niños llaman a la profesora y expresan sus ideas con serenidad.			
6	Si hay alguna manifestación de cariño por parte de los niños hacia la profesora, ella la recibe con reciprocidad.			
7	La profesora utiliza palabras amables y entusiastas ante los logros de los niños(as).			
8	La profesora identifica el estado de ánimo de los niños y responde a ellos de manera congruente.			
9	A menudo la profesora se acerca cariñosamente a los niños para hablarles.			
10	Ante una actitud de desobediencia repetitiva de un niño(a), la profesora se le acerca y le habla personalmente.			
11	La profesora llama a los niños por su nombre			
12	La profesora muestra una actitud lúdica mientras facilita el juego. (Se muestra relajada, se divierte, serena, celebra con ellos los logros).			
	Conflicto			
13	La profesora se muestra disgustada con frecuencia para controlar la disciplina del grupo.			
14	Tiene tratos o comentarios hostiles o indiferentes con algunos niños(as).			
1	La profesora se muestra enojada e inquieta ante el bullicio de los niños como una participación activa			

5	durante el juego.			
1 6	Cuando los niños no muestran interés en el juego, la profesora no indaga sus razones y les obliga a participar forzosamente en él.			
1 7	La profesora reitera la participación de los mismos niños en el juego desmotivando la participación de los demás			
1 8	La profesora controla la disciplina del grupo con amenazas o tratos despectivos.			
1 9	Los niños obedecen a la profesora con desagrado			
2 0	Ante una actitud de desobediencia repetitiva de un niño (a), la profesora suele alzar la voz y mirar con disgusto.			
2 1	Algunos(as) niños(as) tienden a desafiar o contrariar las normas de la profesora.			
2 2	Ante los llamados de atención de la profesora algunos niños se observan enojados u opositores.			
2 3	Ante los llamados de atención de la profesora, algunos niños se observan temerosos (lloran).			
2 4	Para llamar la atención a los niños la profesora es brusca en su contacto físico.			
	Dependencia			
2 5	Algunos(as) niños(as) solicitan repetidamente a la profesora apoyo innecesario.			
2 6	Algunos niños(as) muestran celos cuando la profesora les dedica tiempo a otros niños.			
2 7	Algunos niños(as) persiguen desesperadamente a la profesora sin un motivo aparente.			
2 8	La profesora le colabora a algunos niños(as) con actividades que pueden hacer por sí mismos(as).			
2 9	La profesora parece no poner límites a los niños que la solicitan y persiguen sin tener motivos			

	aparentes.			
30	Algunos niños demandan a la profesora de manera repetitiva y desordenada la aprobación de su desempeño en el juego.			
31	Algunos niños se quejan o lloran cuando requieren algo de la profesora.			
32	Algunos niños manifiestan reiteradamente su incapacidad para hacer las cosas.			
33	Algunos niños se quejan constantemente ante la profesora por situaciones conflictivos en el aula.			

Anexo 6. Entrevista de la percepción del niño/a respecto a la relación con su profesora.

Dibujos –láminas para entrevista		
<p>Conflicto</p> 	<p>Dependencia</p> 	<p>Conflicto</p> 
<p>Descripción de la imagen que retroalimenta al niño:</p> <p><i>La maestra siempre se muestra disgustada y regaña fuertemente a este niño quien trata de defenderse ante las acusaciones de su profe.</i></p>	<p>Descripción de la imagen que retroalimenta al niño:</p> <p><i>En esta imagen el niño está angustiado si la maestra se aleja de él o comparte con otros niños</i></p>	<p>Descripción de la imagen que retroalimenta al niño:</p> <p><i>Esta maestra siempre se muestra seria, aunque no grita a los niños, tampoco es cariñosa con ellas.</i></p>
<p>Cercanía</p> 	<p>Dependencia</p> 	<p>Cercanía</p> 

Descripción de la imagen que retroalimenta al niño: <i>Esa maestra es amable con los niños, juega frecuentemente, les sonrío y disfruta el tiempo con ellos.</i>	Descripción de la imagen que retroalimenta al niño: <i>Este niño depende mucho de su profe; la llama a menudo; y si ella se aleja, él siente tristeza y malestar.</i>	Descripción de la imagen que retroalimenta al niño: <i>Esta maestra es afectuosa con los niños, a menudo los abraza, acaricia y les expresa palabras cariñosas.</i>
---	--	--

Formato de verificación: Entrevista de la percepción del niño(a) respecto a la relación con su profesora

Nombre del niño(a): _____ Edad: _____

Institución Educativa: _____ Fecha: _____

Consigna 1: “Te voy a mostrar imágenes donde hay varias profesoras con sus alumnos: ¿Qué crees que está pasando en cada imagen?”

Imagen 1: coincide <input type="checkbox"/> Necesita Retroalimentación <input type="checkbox"/>	Imagen 2: coincide <input type="checkbox"/> Necesita Retroalimentación <input type="checkbox"/>	Imagen 3: coincide <input type="checkbox"/> Necesita Retroalimentación <input type="checkbox"/>
Imagen 4: coincide <input type="checkbox"/> Necesita Retroalimentación <input type="checkbox"/>	Imagen 5: coincide <input type="checkbox"/> Necesita Retroalimentación <input type="checkbox"/>	Imagen 6: coincide <input type="checkbox"/> Necesita Realimentación <input type="checkbox"/>

Consigna 2: ¿Según lo que acabamos de dialogar, ¿Cuál o cuáles de estas imágenes es la que se parece a la relación que tienes con tu profesora y por qué?

Imagen 1 <input type="checkbox"/>	Imagen 2 <input type="checkbox"/>	Imagen 3 <input type="checkbox"/>
Imagen 4 <input type="checkbox"/>	Imagen 5 <input type="checkbox"/>	Imagen 6 <input type="checkbox"/>

Imagen o imágenes elegidas y por qué:

¿En qué momentos tu relación con tu profe es así?

Anexo 7. Evaluación de los instrumentos por parte de expertos en el área de psicología.

Carta de solicitud de evaluación dirigida a expertos

Medellín, -- de --- de 2013

Señor (a):

xxxx

Nos es grato dirigirnos a Usted, a fin de solicitar su colaboración como experto para validar los siguientes instrumentos de investigación, por cuanto consideramos que sus observaciones y aportes serán de gran utilidad:

Instrumento A

- Lista de chequeo - Registro de observación de la Relación profesor – estudiante en el aula, durante la implementación del Programa Aprende a Aprender.

Instrumento B

- Entrevista de la percepción del niño(a) respecto a la relación con su profesor(a)

Estos instrumentos hacen parte del proceso metodológico de la investigación titulada: ***Cambios en las relaciones profesor – estudiante en el marco de un programa dirigido al fortalecimiento de habilidades del pensamiento en niños de pre-escolar y básica primaria.*** Esta investigación se llevará a cabo como requisito para optar el título de Magister en Educación y Desarrollo Humano.

El Programa que se constituye en el marco para el desarrollo de esta investigación se denomina Aprende a Aprender y es ejecutado por Cinde en alianza con Genesis Foundation.

En las páginas anexas le compartimos información preliminar de la investigación relacionada con su objetivo y variables que se operacionalizan en los instrumentos. Y en archivos separados para cada instrumento se incluye:

- Características del instrumento.
- Formato para la validación.

- Constancia de la validación de cada instrumento, la cual de manera atenta le solicitamos diligenciar una vez finalice la valoración de cada uno de ellos.

Le agradecemos cualquier sugerencia relativa a redacción, contenido, pertinencia, congruencia u otro aspecto que se considere relevante para mejorar los instrumentos.

Gracias por su valioso aporte.

Atentamente:

Jenny Mabel Álvarez

Maribel Valderrama

Mary Chaverra Ortiz

Aspirantes al título de magister en educación y Desarrollo Humano

CINDE –Universidad de Manizalez

Anexo 8. Formato para la validación del instrumento A (Lista de chequeo)

Juicio de experto sobre la pertinencia del instrumento

Instrucciones:

Coloque por favor en cada casilla la letra correspondiente al aspecto cualitativo que le parece que cumple cada Ítem, según los criterios que a continuación se detallan.

E= Excelente / B= Bueno / M= Mejorar / X= Eliminar

Las categorías a evaluar son: Redacción, contenido, congruencia y pertinencia. En la casilla de observaciones puede sugerir el cambio o correspondencia.

Anexo 9. Constancia de validación de instrumentos

Yo, xxx, titular de la Cédula de Identidad N° xxx, de profesión psicóloga, ejerciendo actualmente como docente-investigadora, en la Institución Universidad de Antioquia

Por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de Validación el Instrumento A: **Lista de chequeo: Registro de observación estructurada en el aula para identificar la clase de relación profesor – estudiante durante la implementación del Programa Aprende a Aprender.**

Luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones.

DEFICIEN TE	ACEPTAB LE	BUENO	EXCELEN TE
------------------------	-----------------------	--------------	-----------------------

Congruencia de los Ítems con los contenidos				
Redacción de los Ítems				
Claridad y precisión				
Pertinencia				

En Medellín, a los ___ días del mes de ___ del 2013

Firma:

Formato de verificación -instrumento B (Entrevista de la percepción del niño(a) respecto a la relación con su profesora)

Nombre del niño(a):

Edad:

Institución Educativa:

Fecha:

Señor(a) experto(a): por favor comparta sus apreciaciones para cada una de las siguientes consignas y preguntas según estos criterios: **E**= Excelente / **B**= Bueno / **M**= Mejorar / **X**= Eliminar; seguidas de sus observaciones o comentarios si lo considera pertinente.

Consigna 1: “Te voy a mostrar imágenes donde hay varias profesoras con sus alumnos: ¿Qué crees que está pasando en cada imagen? (marcar con una x)

Imagen 4: coincide <input type="checkbox"/>	Imagen 5: coincide <input type="checkbox"/>	Imagen 6: coincide <input type="checkbox"/>
Necesita Realimentación <input type="checkbox"/>	Necesita Realimentación <input type="checkbox"/>	Necesita Realimentación <input type="checkbox"/>

E= Excelente _____ **B**= Bueno _____ **M**= Mejorar _____ **X**= Eliminar _____

Observaciones del experto:

Consigna 2: ¿Según lo que acabamos de dialogar, ¿Cuál o cuáles de estas imágenes es la que se parece a la relación que tienes con tu profesora y por qué? (El investigador marca con una x la o las imágenes que elige el niño)

Imagen 1 <input type="checkbox"/>	Imagen 2 <input type="checkbox"/>	Imagen 3 <input type="checkbox"/>
-----------------------------------	-----------------------------------	-----------------------------------

Imagen 4

Imagen 5

Imagen 6

E= Excelente _____ **B=** Bueno _____ **M=** Mejorar _____ **X=** Eliminar _____

Observaciones del experto:

Me parece bien el acercamiento para obtener información sobre la percepción de los niños

Imagen o imágenes elegidas y por qué:

_____ **E=**
Excelente _____ **B=** Bueno _____ **M=** Mejorar _____ **X=** Eliminar _____

Observaciones del experto:

¿En qué momentos tu relación con tu profe es así?

_____ **E=** Excelente _____ **B=** Bueno _____ **M=** Mejorar _____ **X=** Eliminar _____

Observaciones del experto:

Bien el interrogante, aunque es posible que los niños al no recordar con exactitud inventen algo.

“RELACIÓN PROFESOR – ESTUDIANTE, ANTES Y DESPUÉS DE LA
IMPLEMENTACIÓN DE UN PROGRAMA DE JUEGOS COGNITIVOS CON NIÑOS DE
PREESCOLAR Y BÁSICA PRIMARIA”

PARTICIPANTES

MARY CHAVERRA, JENNY ÁLVAREZ, MARIBEL VALDERRAMA³

ASESORA

MARÍA DEL PILAR AGREDA GUERRERO

CINDE- UNIVERSIDAD DE MANIZALES

MAESTRIA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO

MEDELLIN

2015

³ magichaor@yahoo.es, jalvar32@gmail.com, maryvmjose@gmail.com. El artículo es producto de la investigación “Análisis de la relación profesor- estudiante, antes y después de la implementación del programa Aprende a Aprender”, realizada como requisito para optar al título de Magíster en Educación y Desarrollo Humano. CINDE- Universidad de Manizales.

RESUMEN

El artículo presenta los resultados de una investigación cuasi- experimental, de alcance exploratorio - descriptivo, realizada con la participación de 22 docentes y 182 estudiantes de instituciones educativas públicas del área metropolitana de la ciudad de Medellín; el cual tuvo por objetivo identificar diferencias frente a la relación profesor – estudiante entre un grupo expuesto y uno no expuesto a un programa de juegos cognitivos, y correlacionar los años de experiencia y nivel de formación docente con la calidad de dicha relación. Para su análisis se retomó la teoría de Pianta (2001), quien la caracterizó desde tres variables denominadas conflicto, dependencia y cercanía.

Los resultados evidenciaron que en la comparación inter-grupal no se presentaron diferencias significativas frente a la calidad de la relación tras la implementación del programa y que en ambos grupos la cercanía fue el tipo de relación más recurrente, seguida por el conflicto y en última instancia la dependencia. En el análisis intra-grupal las variables de cercanía y dependencia se comportan de forma análoga expresando una correlación positiva (débil), donde ambas aumentaban o ambas disminuían. En la correlación entre el nivel de formación docente y la dependencia se presentó una correlación negativa (débil), donde a mayor formación menor dependencia con los estudiantes. Los resultados arrojados se consideran estimativos no concluyentes, en consecuencia es importante continuar la línea de investigación para validar los hallazgos y nutrir el objeto de estudio, igualmente se generó diversas reflexiones y sugerencias de tipo metodológico y práctico, tanto para el programa como para futuras investigaciones.

Palabras claves: Relación profesor - estudiante, juegos cognitivos.

ABSTRACT

The article presents the results of a quasi-experimental research with an exploratory-descriptive scope. The research was developed with the participation of 22 teachers and 182 students of public educational institutions in Medellín, Metropolitan Area. The research aimed to identify differences in teacher - student relationship between an exposed group to a program of cognitive games and one group not exposed. It also aimed to correlate the years of experience and academic level of teacher training with the quality of the relationship with students. For the analysis, Pianta's theory (2001) was taken into account and it characterized relationship from three variables called conflict, dependency and proximity.

Regarding to the quality of the relationship after the implementation of the program, the results showed no significant differences in the inter-group comparison. Both groups showed closeness as the most recurrent type of relationship, followed by conflict and ultimately dependence. In the intra-group analysis the dependence and proximity behave similarly showing a positive correlation (weak), where both either increased or decreased. In the correlation between the level of teacher training and dependence, the correlation arose as negative (weak), more training less dependence with students. Thrown results are considered inconclusive estimates, therefore it is important to continue the research to validate the findings and nourish the object of study, and likewise, methodological and practical reflections and suggestions are generated for both the program and for future research.

Keywords: Teacher - student relationship, cognitive games.

INTRODUCCIÓN

El artículo es producto de la investigación “Análisis de la relación profesor – estudiante, antes y después de la implementación de Aprende a Aprender”, un programa de juegos cognitivos, dirigido al fortalecimiento de habilidades del pensamiento en niños de pre-escolar y básica primaria, el cual se implementó en la ciudad de Medellín en dos fases, 2009 – 2011 y 2012 – 2013; donde se destacó el incremento en las habilidades de pensamiento en los niños, pero además, según el reporte informal de las docentes, se observó una mejoría en la calidad de la relación profesor- estudiante, lo cual movilizó el interés por profundizar si en efecto, el programa generaba cambios favorables en dicha interacción.

La relación profesor – estudiante es definida como una interacción socio-emocional y cognitiva compleja que implica influencia y reciprocidad entre dos o más sujetos inmersos en un entorno (Moreno. 2010); para ampliar esta idea y haciendo énfasis en el rol del docente, se aborda los planteamientos de Pianta (1992), quien como un autor destacado en esta línea, retoma la teoría del apego de John Bowlby (1969) y afirma que el profesor actúa como figura de apego en la etapa escolar y que al propiciar una relación desde la proximidad física y emocional que posibilite la comunicación y proteja de la tensión, constituye una base segura para sus estudiantes. En 1999 el autor caracteriza la relación profesor- estudiante como un entramado multidimensional influenciado por factores internos (rasgos individuales, historias personales) y externos (entorno físico, cultura, filosofía institucional) que lo condicionan.

Pianta (2001), además categoriza los tipos más habituales de relación profesor-estudiante desde tres variables que denomina como cercanía, conflicto y dependencia. Las relaciones de

cercanía se caracterizan por la interacción positiva, que le permite a los profesores altos niveles de cordialidad, empatía, comunicación asertiva, disposición a la escucha y afecto hacia los estudiantes, sintiéndose eficientes en el manejo de la clase y cómodos en la relación que establecen; al tiempo que los estudiantes se sienten reconocidos, valorados y estimulados, enfocando su atención y energía hacia el aprendizaje y la socialización; es así como los estudiantes que experimentan interacciones positivas, sensibles y afectivas con los profesores, se encuentran más receptivos y motivados por aprender, más dispuestos a entablar relaciones de amistad con sus compañeros y con mayor disposición a la participación, exploración, escucha y trabajo cooperativo.

En las relaciones de dependencia, el docente percibe a los estudiantes como poco autónomos, altamente demandantes, con reacciones emocionales exageradas ante la separación, necesidad continua de aprobación y solicitudes innecesarias de atención.

En las relaciones caracterizadas por el conflicto los profesores manifiestan interacciones difíciles, caracterizadas por la resistencia, negatividad, tensión, ausencia o interrupción en la comunicación y dificultad en el manejo de los estudiantes, situación que no favorece la creación de un adecuado ambiente escolar. Hamre y Pianta (2001) señalan que el conflicto está altamente asociado con el abandono temprano de la escuela, una actuación académica más pobre en las pruebas regularizadas, menor tolerancia a la dificultad, hábitos de trabajo menos adecuados e infracciones disciplinarias y agregan que la relación lograda se transfiere al resto del grupo, quien reproducen las actitudes observadas en el profesor, de tal forma que si son positivas, el estudiante será socialmente más aceptado entre pares, pero si son negativas será menos aceptado o excluido.

Así desde distintas investigaciones se ha demostrado asociaciones significativas entre la calidad de la relación profesor-estudiante y el desarrollo de competencias sociales en la relación con los iguales, autorregulación, autoestima, y habilidades cognitivas durante los años preescolares y los primeros años de la educación primaria. (Pianta, 1992; Howes, Matheson y Hamilton, 1994; Maldonado y Carrillo, 2006; Moreno 2010).

Igualmente y siguiendo esta línea teórica, investigaciones como la de Maldonado & Carrillo, (2006) retoman los estudios de Pianta para evaluar en el contexto colombiano la relación de niños de primero elemental con sus profesoras y la influencia de algunas características de los niños en la calidad de dicha relación. El estudio evidencia que la percepción global de las docentes respecto a la relación con los estudiantes es positiva y está caracterizada por la cercanía, y que a su vez está asociada a bajos niveles de conflicto y dependencia. También se encuentra que algunas características de los niños como la sociabilidad tienen un impacto positivo en la calidad de la relación, mientras que los problemas de conducta externalizante y la participación de los niños en actividades recreativas extracurriculares tienen un impacto negativo asociándose con relaciones más pobres.

En esta misma línea Nurmi (2012) realiza un meta-análisis basado en 19 estudios, con el propósito de examinar cómo influyen las características socio-emocionales, de compromiso-motivación, rendimiento académico y temperamento de los estudiantes en el comportamiento de los docentes. Los resultados sugieren que las características de los estudiantes juegan un papel importante en el tipo de relaciones que construyen con los maestros; puesto que estos reportan más conflicto y dependencia y menos cercanía en la interacción con los estudiantes que

muestran altos niveles de conducta problemática interna o externa, a la vez que estos estudiantes muestran menos apego a sus maestros que otros niños. Por el contrario, los maestros reportan más cercanía y menos dependencia con los niños que muestran mayor pro-sociabilidad y altos niveles de motivación, compromiso y buen desempeño académico.

Moreno (2010) investiga dicha relación, teniendo en cuenta, además de las características de los estudiantes, la influencia del estilo de apego e historia personal de vinculación del docente en la percepción de la relación con los alumnos. Los resultados arrojados no permiten establecer asociaciones significativas entre el estilo de apego docente y la calidad de la relación; solamente se encuentran asociación entre el estilo de apego preocupado y la variable de dependencia. La investigación evidencia además que los profesores perciben relaciones más conflictivas y dependientes con aquellos alumnos que presentan conductas relacionadas con el acoso entre iguales; más cercanas con los que presentan conductas de sumisión, y más cercanas y dependientes, con los alumnos que presentan conductas prosociales. Por último encuentran que los profesores perciben relaciones más dependientes con aquellos alumnos que poseen niveles bajos de atributos académicos.

Por su parte, Howes, Matheson y Hamilton (1994) realizan un estudio longitudinal con 94 niños, que fueron observados en sus interacciones primarias con la madre y posteriormente con los profesores, desde el nacimiento hasta los 4 años de edad. Los resultados revelan que los niños clasificados como seguros en su vínculo primario con la madre también fueron calificados con una relación más positiva con sus primeros profesores, se mostraron más sociables, tenían una actitud más comprometida en el juego, eran superiores en ego-viveza y tenían altas calificaciones socio métricas, frente a los niños clasificados como inseguros y de relaciones más

pobres. Los autores concluyen que los niños utilizan su relación con los maestros como una base para orientar y explorar las interacciones con los compañeros.

Desde otra perspectiva Tobbell y O'Donnell (2013) mediante una investigación etnográfica exploraron la construcción de la relación profesor- estudiante durante la transición de la escuela primaria a secundaria. En los resultados identifican como determinantes de la formación de relaciones exitosas: la cortesía, que se evidencia en el deseo (explícito o implícito) del estudiante de convivir en relaciones mediadas por el respeto y la amabilidad; las normas, frente a las cuales los estudiantes aceptaron la necesidad de algunas reglas y juzgaron con dureza los maestros que no pudieron mantenerlas en las aulas; sin embargo manifestaron resistencia ante la injusticia, aplicación inconsistente o alta cantidad de reglas.

Blacher, Baker y Eisenhower (2009) buscaron averiguar si hay diferencia en la relación profesor- estudiante entre un grupo de niños con discapacidad intelectual y otro de desarrollo normal, y si la relación cambia o permanece relativamente estable con el tiempo. Como resultado encontraron que la relación no funciona de manera diferente para los niños con desarrollo típico y los de discapacidad intelectual y que los niños con calidad pobre en la relación en los primeros años, experimentan menos cercanía y más conflicto y dependencia frente a compañeros más sociales. También encontraron que las relaciones reportadas por los profesores son más positivas en las edades infantiles 6 y 7 años y se asocian significativamente con la disminución de problemas de comportamiento y el aumento de habilidades sociales a los 8 años.

Desde los estudios referidos se observa que un componente investigado en la relación, es el de las características de los profesores y estudiantes, las cuales tienen alta incidencia en la calidad de esta.

Otro factor investigado en la relación profesor - estudiante es su influencia en el componente académico; así Sook Lee (2012) analizó como incide la relación y la presión académica en el desempeño escolar y la participación de los estudiantes en la escuela. El estudio arrojó que los estudiantes mostraban mayores niveles de esfuerzo y perseverancia en el aprendizaje cuando se sentían presionados para lograr un buen desempeño académico; que los estudiantes con relaciones positivas con los maestros realizaban un mayor esfuerzo y persistían en el aprendizaje porque interiorizaban valores académicos y trataban de llenar expectativas apreciadas por los profesores, y que al sentirse apoyados por estos, se sentían seguros de sí mismos y con los demás, considerándose parte de la comunidad escolar y participando activamente en ella.

De modo inverso Arancibia, V; Herrera P y Strasser, K (1999) se plantearon el desafío de investigar las características del docente que influyen en el proceso de enseñanza aprendizaje, al respecto identificaron como temas relevantes la autoestima, ya que un profesor con alta autoestima es eficaz, entusiasta, sensitivo y organizado, constituyendo un referente positivo para los alumnos que desarrolla rasgos similares; los modos de enseñanza, que deben incluir la modalidad expositiva y la participativa; las expectativas docentes, porque el profesor caracteriza a los alumnos de determinadas maneras y guía su acción de acuerdo a las características que les atribuye; la capacitación docente, porque permite estimular la reflexión sobre el que- hacer y lograr cambios e innovaciones, y finalmente ser efectivos, es decir tener atributos directos e indirectos como la vocación, los rasgos personales, el liderazgo y el clima institucional.

Los estudios mencionados evidencian el rendimiento escolar y el proceso enseñanza aprendizaje como otros componentes importantes en el establecimiento de relaciones cercanas entre los profesores y estudiantes.

Finalmente, analizando la influencia de métodos alternativos, Dewey y Bento (2009) investigan el impacto de programas de intervención de habilidades de pensamiento en el desarrollo cognitivo, social y emocional de niños de escuela primaria, los investigadores encuentran que al incluir por un período de dos años los programas en el currículo se pueden producir cambios en la percepción que tienen los profesores de los estudiantes y de sí mismos. Así los datos reportaron cambios positivos en el comportamiento en el aula: “los niños mostraron más entusiasmo en el funcionamiento general de la clase” y “había más armonía en la interacción”. En términos de las habilidades comunicativas, se sentían más capaces de compartir ideas con los compañeros y aplicaban el conocimiento y el razonamiento construido a los temas de la clase, en consecuencia los profesores no percibían su rol restringido a dar información, sino que lo asumían como facilitadores para el aprendizaje y el pensamiento.

Tal como se observa desde estas investigaciones, el tema de la relación profesor – estudiante ha sido abordado desde distintas dimensiones y características pero no se contempla el juego cognitivo como una variable de análisis, de este modo, en las bases de datos exploradas no se hallaron estudios empíricos que avalen o disientan su papel como un posible mediador de la relación. Considerando la ausencia de estos antecedentes, los intereses de la presente investigación estuvieron dirigidos a explorar y describir algunas preguntas cuyas respuestas se conviertan en puntos de partida para seguir profundizando en el tema, así mismo, variables como la experiencia de las docentes y su nivel de formación fueron elementos claves a la hora de hacer el respectivo análisis, en este sentido, se consideraron las siguientes preguntas que guían la

investigación: ¿la relación profesor – estudiante cambia a partir de la implementación de juegos cognitivos en el marco del programa Aprende a Aprender?, ¿Se Identifican diferencias con respecto a la relación profesor – estudiante, entre el grupo expuesto y no expuesto al programa Aprende a Aprender? Y ¿Qué tipo de correlaciones existen entre años de experiencia y nivel de formación docente con las variables de análisis de la relación conflicto, dependencia y cercanía?.

MÉTODOLOGIA

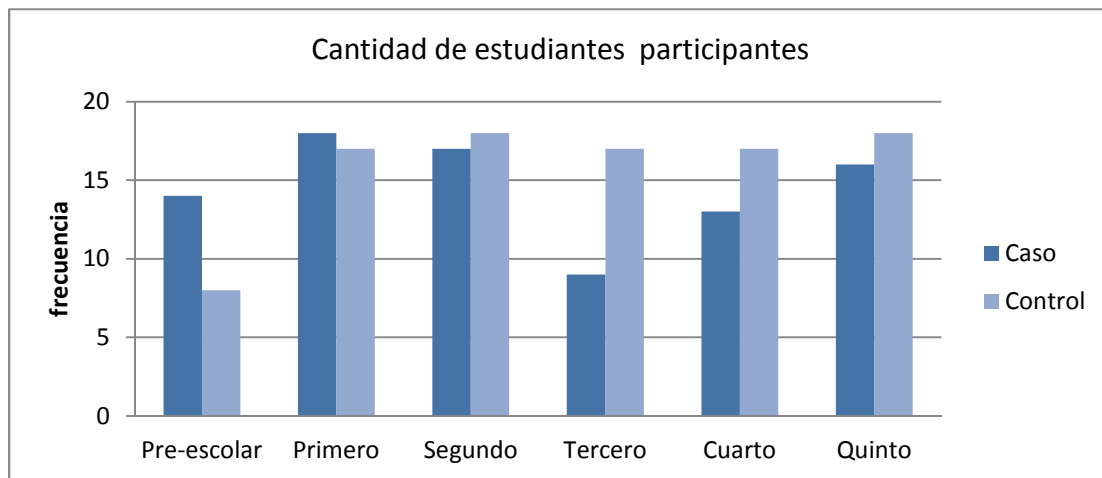
La investigación de diseño cuasi-experimental con grupos caso y control, de alcance exploratorio – descriptivo, tuvo como objetivo principal identificar si hay diferencias en la relación profesor – estudiante entre un grupo expuesto y otro no expuesto a un programa de juegos cognitivos y establecer si existe o no correlación entre los años de experiencia y nivel de formación docente con las variables de análisis categorizadas como cercanía, conflicto y dependencia.

La investigación se desarrolló con la participación de 24 docentes de Instituciones Educativas públicas de la ciudad de Medellín y su área metropolitana -12 del grupo caso y 12 del grupo control- las escuelas y los docentes fueron elegidos de forma no probabilística, es decir, atendiendo a criterios específicos, en el caso de las Instituciones, aquellas que estaban participando del Programa, y en el caso de las docentes, las que mostraron interés por participar y representar a cada grado escolar.

También participaron 216 estudiantes seleccionados aleatoriamente - 18 por grado escolar de transición a quinto- sumando 108 para el grupo caso y 108 para el grupo control, pero por “mortalidad muestral” (niños que se retiraron de la institución en el transcurso de la investigación y dos grupos cuyas docentes no continuaron en el estudio) la muestra quedó finalmente constituida por 87 estudiantes para el grupo caso y 95 para el grupo control. La gráfica 1 muestra de manera discriminada, la participación de los estudiantes por grado escolar.

Gráfica 1.

Número de estudiantes participantes en el estudio por grado escolar.



La investigación se realizó bajo lineamientos éticos y el consentimiento informado de las profesoras, padres y estudiantes.

Técnicas – Instrumentos y Procedimiento

Para medir la percepción de la calidad de la relación profesor- estudiante se utilizó la escala STRS, (Student-Teacher Relationship Scale) estandarizada por Robert Pianta, (2001) y adaptada

al español por Moreno & Martínez (2008). La escala consta de 28 ítems que intentan recoger la percepción del maestro con respecto a la relación con un estudiante en concreto, lo anterior en términos de cercanía conflicto y dependencia; variables que son analizadas posteriormente de acuerdo a su diligenciamiento. El docente evalúa cada ítem mediante una escala Likert de 1 a 5, donde 1 es nunca y 5 siempre. En cuanto a la fiabilidad del instrumento, en su versión original, los coeficientes alfa para conflicto, cercanía y dependencia son respectivamente 92, 86 y 64. En su adaptación al español, realizado por Moreno & Martínez (2008) la consistencia interna de la escala resultó ser elevada: En el factor 1 (Conflicto) se obtiene un coeficiente alfa de 88, en el factor 2 (Cercanía) de 85, y en el factor 3 (Dependencia) de 73; encontrándose así una consistencia interna muy similar de las dos escalas.

Este auto informe se aplicó en las instituciones educativas a las 24 docentes participantes de manera individual en los dos momentos del estudio - pre y post-, es decir, a mediados y final del año escolar 2013, con un intervalo de 5 meses de tiempo. Cada profesor diligenciaba el formato correspondiente a 9 estudiantes de su salón, lo cual demandaba aproximadamente 7 minutos de su tiempo para el desarrollo de cada escala.

De forma similar en los dos momentos se aplicó el segundo instrumento denominado lista de chequeo - sólo a las 12 maestras del grupo caso- que describe 32 comportamientos relacionados con cercanía, conflicto y dependencia, este fue creado por las investigadoras a partir de la escala STRS para observar y registrar la interacción profesor- estudiante durante la implementación del programa. Al finalizar el año escolar (momento post) también se aplicó de forma individual a los niños del grupo caso y control el instrumento 3, una entrevista semi-

estructurada que se compone de seis láminas con imágenes alusivas a la cercanía, conflicto y dependencia utilizada para iniciar la conversación y conocer la percepción de los estudiantes frente a la calidad de la relación con las docentes. El segundo y tercer instrumento fueron evaluados cualitativamente y avalados por expertos en el tema del área de psicología - en congruencia, redacción de los ítems, claridad, precisión y pertinencia; cada experto diligenció un instrumento de evaluación con las respectivas recomendaciones, adicionalmente fueron piloteados en el campo laboral de las investigadoras con un grupo de niños en edades y condiciones similares a los del estudio.

Plan de recolección y análisis de la información

A través de los distintos instrumentos se obtuvo información de interés la cual se ingresó a una base de datos construida para llevar a cabo los análisis preliminares y comparativos de los grupos caso y control. La información recolectada en las bases de datos se analizó estadísticamente a partir del programa SPSS versión 18® y se procedió con el análisis descriptivo para cada grupo expuesto y no expuesto. Para estimar las diferencias significativas entre los grupos casos y controles, antes y después de la implementación, se realizó la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov, debido a que la muestra de los estudiantes es superior a 50 participantes. Teniendo en cuenta que el valor p fue menor a 0.05, se aceptó que los datos no provienen de una distribución normal por lo cual se continuó con el análisis de la prueba Wilcoxon para muestras relacionadas y el estadístico U de Mann Whitney para muestras independientes, con el fin de identificar las diferencias significativas entre las medias y la desviación estándar. El valor para establecer dichas diferencias es $p < 0,05$.

La información recolectada a partir de la lista de chequeo y la entrevista con los niños se analizó mediante descriptivos de las frecuencias y medias encontradas. Finalmente, la correlación de Spearman, permitió establecer las correlaciones entre las variables del estudio - cercanía, dependencia y conflicto- y el nivel de formación y años de experiencia docente.

RESULTADOS

Debido a algunas consideraciones metodológicas y divergencias con otras investigaciones, los hallazgos encontrados en la investigación se asumen estimativos no concluyentes, sugiriéndose continuar la profundización de los mismos.

Las Tablas 1 y 2 muestran descriptivamente datos de las docentes participantes en el estudio con relación a su nivel de formación y años de experiencia.

Tabla 1.

Nivel de formación de las docentes participantes

Nivel de formación	CASO		CONTROL	
	Frec.	%	Frec.	%
Bachillero pedagógico	0	0	0	0
Pregrado	3	27.27	6	54.55
Posgrado	8	72.73	5	45.45
Total	11	100	11	100

Se observa que la mayoría de las profesoras del grupo caso tienen posgrado (72.73%), y el (27,27 %) restantes son profesionales, mientras que en el grupo control hay un (45.45%) con posgrado y un (54.55%) con formación profesional.

Tabla 2.

Experiencia laboral de las docentes

Experiencia	CASO		CONTROL	
	Frec.	%	Frec.	%
Menores de 1 año	0	0	0	0
De 2 a 5 años	0	0	0	0
De 6 a 10 años	1	9.09	3	27.27
De 11 a 15 años	2	18.18	2	18.18
De 16 a 20 años	3	27.27	3	27.27
Más de 20 años	5	45.45	3	27.27
Total	11	100	11	100

En los dos grupos la totalidad de las docentes tienen más de 6 años de experiencia, en el grupo caso el 72.72% tienen más de 16 años y en el grupo control el 54.54%.

Inicialmente se muestran los resultados obtenidos a partir de la aplicación de la escala STRS, que mide la calidad de la relación profesor - estudiante desde las tres variables propuestas por Pianta (2001), cercanía, conflicto y dependencia.

La tabla 3 presenta la comparación intergrupo -caso y control -en la evaluación final, en ella no se observaron diferencias significativas en cada una de las variables después de implementar el programa Aprende a Aprender, $p < 0,05$, situación que fue similar al comparar la calidad global de la relación a partir del total de la escala. Además, la calificación de la relación muestra a través de sus medias, coincidencias entre ambos grupos frente al orden de aparición de las

relaciones; presentándose la cercanía como el tipo de relación más recurrente (M= 36,42 grupo caso - M=38,00 grupo control; rango de la escala = 10 a 50), seguida por el conflicto (M= 20,10 para el grupo caso y M=19,19 para el control; rango de la escala = 12 a 60), y en último lugar la dependencia (M= 10,64 para el grupo caso y M=10,67) para el control; rango de la escala = 6 a 30). Frente a la calidad global de la relación después de la implementación del programa, ambos grupos muestran que en promedio tienen relaciones positivas y efectivas con sus estudiantes (M=107,67 para el grupo caso y M=110,14 para el control; rango de la escala = 28 a 140).

Tabla 3.

Comparación final grupos caso y control

Variable de Análisis	Grupo Caso		Grupo Control		Prueba U de Mann Whitney para muestras independientes	
	Media	D.E.	Media	D.E.	P.Sig.	Z
Conflicto	20.10	7.03	19.19	5.85	0.437	-0.778
Cercanía	36.42	8.50	38.00	6.16	0.487	-0.696
Dependencia	10.64	3.77	10.67	6.16	0.968	-0.40
Total	107.67	11.71	110.14	9.90	0.143	-1.466

*Nivel de significancia: $p < 0,05$

De manera más detallada, las tablas 4 y 5 exponen los resultados de la calidad de la relación, comparando los puntajes de cada grupo (caso y control) consigo mismo (comparación intra-grupos), antes y después de la implementación del programa.

En la tabla 4 correspondiente al grupo caso, se observa un cambio estadísticamente significativo en la variable de dependencia (Sig. 0.005), indicando un aumento de ésta tras la implementación del programa; y aunque se percibe un leve incremento en la variable cercanía no es estadísticamente significativo. (Sig. 0.229).

Tabla 4.

Análisis de las variables de estudio en el grupo Caso

	PRE		Grupo Control		Z	Sig. Wilcoxon
	Media	D.E.	Media	D.E.		
Conflicto	20.05	5.86	20.10	7.03	-0.696	0.486
Cercanía	35.55	8.31	36.41	8.50	-1.204	0.229
Dependencia	9.62	3.30	10.64	3.77	-2.780	*0.005
Escala total	107.89	10.70	107.67	11.71	-0.030	0.976

*Nivel de significancia: $p < 0,05$

En la tabla 5, del grupo control, al comparar la aplicación pre y post se observa un leve incremento en las relaciones de conflicto y disminución en cercanía y dependencia, sin embargo estos cambios no son estadísticamente significativos.

Tabla 5.

Análisis de las variables de estudio en el grupo Control

	PRE		Grupo Control		Z	Sig. Wilcoxon
	Media	D.E.	Media	D.E.		
Conflicto	18.84	6.13	19.19	5.85	-0.938	0.348
Cercanía	38.23	5.44	38.00	6.16	-0.331	0.741
Dependencia	10.71	4.63	10.67	3.42	-0.415	0.678
Escala total	110.68	11.16	110.14	9.99	-1.007	0.314

*Nivel de significancia: $p < 0,05$

Al correlacionar las variables cercanía, conflicto y dependencia con el nivel de formación y años de experiencia de los docentes en la tabla 6, según la prueba de Spearman, se aprecia que existe una correlación positiva (débil) entre dependencia y cercanía (a mayor dependencia, mayor cercanía o viceversa) y una correlación negativa (débil) entre el nivel de formación de las

docentes y la variable dependencia (a mayor nivel de formación de las docentes, menor dependencia).

Tabla 6.

Correlación años de experiencia y formación profesional docente con la calidad de la relación.

Correlaciones		Conflicto	Cercanía	Dependencia	
Rho de Spearman	Conflicto	Coeficiente de correlación	-.164*	.135	
		Sig. (bilateral)	.027	.068	
		N	182	182	
	Dependencia	Coeficiente de correlación		.423**	
		Sig. (bilateral)		.000	
		N		182	
	Años de experiencia	Coeficiente de correlación	-.047	-.013	.125
		Sig. (bilateral)	.526	.863	.093
		N	182	182	182
	Nivel de formación docente	Coeficiente de correlación	-.102	-.115	-.192**
		Sig. (bilateral)	.171	.123	.009
		N	182	182	182

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

**.. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Resultados arrojados por instrumentos exploratorios - (Lista de Chequeo y Entrevista Semi-estructurada).

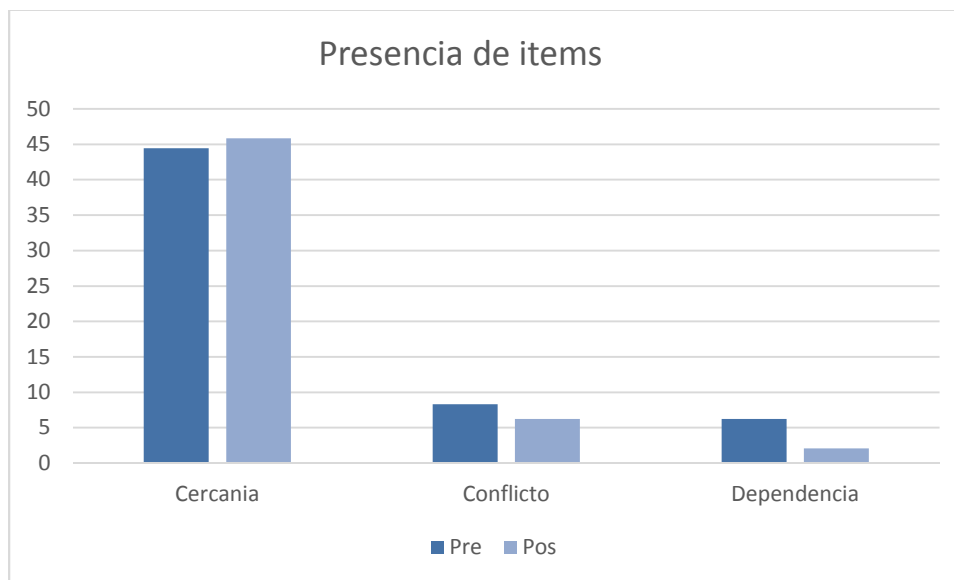
En la gráfica 2 se muestra el promedio de los ítems observados por cada docente del grupo caso, al iniciar y finalizar la implementación del programa Aprende a Aprender.

En la variable de cercanía, el porcentaje observado al iniciar fue del 44.44 y de 45.83 al finalizar. Con relación al conflicto, el promedio fue de 8.33 frente a 6,25 y en la dependencia de 6,25 iniciando la implementación y 2,1 al finalizar.

Se ratifica la información arrojada por la escala STRS, donde sobresale la cercanía como el tipo de relación profesor- estudiante más recurrente, seguida del conflicto y en última instancia de la dependencia.

Gráfica 2.

Presencia de ítems por variable en Lista de Chequeo



Percepción de los estudiantes

La tabla 7 muestra la percepción de los estudiantes sobre la calidad de la relación establecida con las docentes, a partir, de la Entrevista Semi- estructurada en la que elegían, una, dos o más imágenes que dieran cuenta de dicha relación. Al respecto se observa que las imágenes de mayor elección corresponden a las de cercanía (imagen 6 y 4), mientras que en un menor porcentaje eligieron las de conflicto y finalmente dependencia, observándose consistencia con

la percepción docente a través de la escala STRS y la Lista de Chequeo donde priman las relaciones cercanas.

Tabla 7.

Porcentaje de elección por imagen, grupo caso y grupo control

GRUPO CASO		GRUPO CONTROL	
Cercanía - Imagen 6 Esta profesora es afectuosa con los niños, a menudo los abraza, acaricia y les expresa palabras cariñosas	55.68%	Cercanía - Imagen 6 Esta profesora es afectuosa con los niños, a menudo los abraza, acaricia y les expresa palabras cariñosas	59.62%
Cercanía - Imagen 4 Esta profesora es amable con los niños, juega frecuentemente, les sonrío y disfruta el tiempo con ellos.	39.77%	Cercanía - Imagen 4 Esta profesora es amable con los niños, juega frecuentemente, les sonrío y disfruta el tiempo con ellos.	56.73%
Conflicto- Imagen 3 La profesora siempre se muestra seria, aunque no grita a los niños, tampoco es cariñosa con ellos.	13.64 %	Dependencia - Imagen 5 Este niño depende mucho de su profesora; la llama a menudo; y si ella se aleja, él siente tristeza y malestar.	26.92%
Dependencia - Imagen 5 Este niño depende mucho de su profesora; la llama a menudo; y si ella se aleja, él siente tristeza y malestar.	11.36 %	Conflicto - Imagen 3 La profesora siempre se muestra seria, aunque no grita a los niños, tampoco es cariñosa con ellos	17.3%
Conflicto - Imagen 1 La profesora se muestra siempre disgustada y regaña fuertemente al niño.	9.09%	Conflicto - Imagen 1 La profesora se muestra siempre disgustada y regaña fuertemente al niño.	12.5%
Dependencia - Imagen 2 El niño esta angustiado si la profesora se aleja de él o comparte con otros niños.	2.27	Dependencia - Imagen 2 El niño esta angustiado si la profesora se aleja de él o comparte con otros niños.	3.85%

DISCUSIÓN

Al contrastar los resultados arrojados por la STRS para el análisis intergrupar después de la implementación del programa, no se evidenciaron diferencias significativas frente a la calidad de la relación entre el grupo expuesto y no expuesto, en consecuencia no es posible confirmar la hipótesis principal del estudio según la cual “los grupos expuestos al programa en comparación con aquellos que no lo están, presentan cambios favorables en la relación profesor – estudiante”.

Al respecto es importante destacar que la implementación del programa se vio afectada por diversos factores que parecieron limitar el incremento esperado en las relaciones de cercanía y se han constituido en punto de reflexión metodológica. Un factor lo constituye el tiempo previsto para la implementación de los juegos, el cual se vio condicionado por la disponibilidad de las docentes y la dinámica institucional que en ocasiones interrumpió su desarrollo debido a desescolarización, jornadas pedagógicas y actividades culturales. Frente a esto Bruner (1984) manifiesta que los juegos más elaborados, más ricos pero también prolongados, serían importantes para lograr ambientes favorables para los niños. De forma similar Dewey y Bento (2009) perciben el tiempo como un factor importante en la implementación de programas, pues consideran que al prolongar por un periodo de 2 años los de habilidades del pensamiento se podrán apreciar cambios en dicha variable, lo cual permite inferir que este también sería el tiempo estimado para percatarse de cambios en la relación. Lo anterior podría explicar porque en un tiempo tan corto de implementación - 5 meses- que fue el tiempo considerado para la presente investigación, no fue posible evidenciar los cambios esperados.

Otro factor lo constituye la implementación de los juegos, pues si bien durante este momento se rompía con la cotidianidad de la clase, parecía que el proceso interaccional ganado perdía su carácter lúdico una vez finalizaba, así la transferencia de la relación se quedó corta a la hora de proyectarse a otros momentos escolares. Además es importante destacar que en dicha relación convergen distintos elementos como el ambiente institucional, el modelo pedagógico y las conductas y rasgos personales de los docentes, pues como expone Pianta (1999), el tipo de relación que se establece entre el niño y el profesor estará influenciado por diversos factores entre los cuales se encuentran: rasgos individuales (historias de desarrollo, factores biológicos y

modelos representacionales o internos), procesos de interacción y sistemas de influencias externas e internas a la relación misma.

No obstante la escases de antecedentes relacionados con el juego cognitivo como mediador de la relación impiden contrastar los resultados para disentir o verificar su papel en esta, sin embargo siendo este un estudio exploratorio – descriptivo abre un camino para seguir indagando el tema sin olvidar los diferentes factores que intervienen en la relación como lo han mostrado diferentes estudios (Pianta 1992; Howes, Matheson y Hamilton 1994; Maldonado y Carrillo 2006; Moreno 2010; Tobbell y O'Donnell 2013; Blacher, Baker y Eisenhower 2009; Sook Lee 2012; Mares, G. et al, 2004, Dewey y Bento 2009).

Al realizar el análisis intragrupal de los grupos caso y control, a partir de los resultados arrojados por la escala STRS y los instrumentos exploratorios, se observó que la mayor parte de las docentes de ambos grupos, en la aplicación pre y post valoran como cercana la relación con los estudiantes, mientras un menor porcentaje la califican como conflictiva y una minoría como dependiente. El patrón de relación hallado se asemeja al encontrado por Maldonado & Carrillo (2006), en el cual las profesoras participantes del estudio, reportan que las relaciones establecidas con los estudiantes son en su mayoría positivas y efectivas, aunque también hay profesoras que la perciben como conflictivas y en menor número como dependientes. En la misma línea los resultados encontrados por Moreno (2010) indican que la percepción de los profesores frente a las relaciones con los estudiantes se caracterizan por altos niveles de cercanía, seguida de la dependencia y en último lugar del conflicto, diferenciándose del presente

estudio y del referido por Maldonado & Carrillo (2006) donde la dependencia es la variable con menor presencia.

De igual modo desde la implementación de los juegos se observó actitudes positivas de las docentes en la interacción con los estudiantes como: compartir sonrisas, utilizar palabras amables y entusiastas ante sus logros, llamarlos por el nombre, permitir el contacto físico, promover la participación de los niños y niñas, mostrar disposición a la escucha, reciprocidad ante las manifestaciones de cariño, diálogo afectuoso, empatía y reconocimiento de las diferencias individuales. Pianta et al, (1991) señalan que a la hora de establecer relaciones de apego con los alumnos, la sensibilidad y las conductas de cuidado son fundamentales, además acota que la habilidad del maestro para percibir y responder apropiadamente a las necesidades de apego del niño dependerá de su manera de entender estas relaciones. En la misma lógica Moreno (2010) afirma que los profesores adquieren el papel de figura importante en el desarrollo del niño de la misma forma que lo han sido otros adultos significativos en su vida, y que por tanto, necesitan aprender cómo pueden mejorar personal y profesionalmente para apoyar y facilitar el desarrollo social y emocional de los niños, haciendo más eficaces sus relaciones interpersonales y ayudando a favorecer su equilibrio emocional.

Respecto a la calidad de la relación desde la percepción de los estudiantes, se halló que la mayoría coinciden con las docentes al calificarla como cercana, utilizando expresiones como: “Ella nos trata muy bien” “Casi nunca nos regaña” “Ella juega mucho con nosotros y es muy cariñosa” “Ella nos quiere mucho y cuando me siento mal está pendiente”, “Es muy alegre y se porta muy bien conmigo” “Ella nos enseña, no nos grita y nos da cariño”.

De otro modo en casos aislados algunas docentes manifestaron conductas relacionadas con el conflicto como: miradas amenazantes, alzar la voz, enojo ante el bullicio de los estudiantes-producto de la participación activa durante el juego-, comentarios hostiles y limitación del diálogo a la instrucción o corrección; a su vez los estudiantes manifestaron: “A veces es alegona con los niños, cuando hablamos mucho nos grita” “Nos regaña y nos grita” “A veces es muy seria”. Al respecto Pianta (2001) señala que los estudiantes con relaciones disfuncionales y tensas con sus profesores presentan mayores problemas de conducta y de aprendizaje que el resto de los alumnos, al tiempo que los profesores experimentan altos niveles de negatividad, falta de comunicación y dificultad en el manejo de estos.

La dependencia por su parte se observó mínimamente en algunas acciones de las docentes al colaborar a los estudiantes con actividades que podían realizar por sí mismos y al acceder a solicitudes innecesarias o demandas reiterativas de aprobación; mientras que en los estudiantes se percibió en expresiones como: “Me gusta mucho estar con la profe y no me gusta que se vaya” “Ella es muy cariñosa - yo la quiero mucho y no quiero que esté con otros niños”.

En contraste con el estudio de Maldonado & Carrillo (2006), donde la cercanía se asoció a bajos niveles de conflicto y dependencia, en la presente investigación se observó un patrón diferente de relación, donde la cercanía no se comportan de forma inversa a la dependencia sino paralela; expresando una correlación positiva débil (.423), donde para el grupo caso, ambas aumentaron y para el grupo control ambas disminuyeron. En vista de que la correlación es débil se sugiere continuar en la profundización de este hallazgo, permitiendo corroborar la fuerza de la relación y la incidencia de factores culturales.

Sin embargo, los aportes de Bowlby (1969), contribuyen a encontrar una explicación a la relación entre cercanía y dependencia, pues el autor expone que las figuras primarias de apego como padres y cuidadores al brindar protección, alivio y cuidado, establecen vínculos afectivos y se constituyen en bases seguras en momentos de amenaza, enfermedad o temor, generando un parentesco de dependencia con los niños; una situación similar podría presentarse con el docente como figura de apego.

Desde otra perspectiva el vínculo entre dependencia y cercanía en la relación profesor – estudiante, podría explicarse desde el abuso de la autoridad que experimentan los niños en algunos casos. Freire (2002) refiere el autoritarismo como aquella característica frente a la cual podremos esperar posiciones rebeldes y de resistencia al discurso autoritario, o al contrario, obediencia exagerada, anuencia acrítica, renuncia a sí mismo y miedo a la libertad; por esta razón surgen situaciones, donde los niños y niñas, especialmente con carencias afectivas en sus relaciones familiares, aprenden a confundir el afecto y la cercanía con el temor y a pesar de recibir tratos hostiles por parte de algunos maestros, tienden a establecer relaciones dependientes con estos, mostrándose serviles y sumisos para intentar agradarles y obtener su atención.

Finalmente, al correlacionar el nivel de formación de las docentes con las variables de estudio se observa una correlación negativa (débil) entre formación docente y dependencia (valor de coeficiente = -0.192), donde al aumentar la formación, disminuye la dependencia; dicha correlación podría sustentarse desde los aportes investigativos de Arancibia, Herrera y Strasser (1999) quienes han encontrado que la práctica pedagógica de los docentes más cualificados, está orientada por estrategias basadas en el trabajo colaborativo, posibilitando que el estudiante

descubra, implemente estrategias y cree significados personales, incentivando su protagonismo y la construcción social del conocimiento.

CONCLUSIONES

Los resultados de este estudio son estimativos y por tanto requieren seguir profundizándose para validar los hallazgos aquí presentados.

Desde el desarrollo investigativo no se encontraron cambios significativos en la calidad de la relación profesor- estudiante entre los grupos expuestos y no expuestos al programa Aprende a Aprender, pero los resultados arrojados por la escala STRS y los instrumentos exploratorios, mostraron que la mayor parte de las docentes de ambos grupos (caso y control), en la aplicación pre y post valoran como cercana la relación establecida con los estudiantes, mientras un menor porcentaje las califican como conflictivas y una minoría como dependientes. Estos resultados coinciden con los arrojados por otros estudios que se han interesado en estudiar la calidad de la relación entre profesores y estudiantes (Maldonado y Carrillo, 2006, Moreno, 2010), donde de igual modo prevalece la cercanía frente al conflicto y la dependencia.

Las correlaciones realizadas permitieron hallar la presencia de una correlación positiva entre cercanía y dependencia, aclarando que la fuerza de las mismas fue débil, es pertinente continuar profundizando el estudio de este aspecto, especialmente teniendo en cuenta las concepciones culturales o representaciones sociales que existen de ambas variables en el contexto nacional.

Al correlacionar el nivel de formación de las docentes con las variables de estudio, se observa una correlación negativa débil entre formación docente y dependencia (valor de coeficiente = -.192), donde al aumentar la formación, disminuye la dependencia. Dicha correlación podría explicarse desde la práctica pedagógica implementada por las docentes más calificadas que favorecen la autonomía e independencia de los estudiantes.

RECOMENDACIONES

Aunque la relación profesor - estudiante ha sido ampliamente estudiada en Europa y Norteamérica; en Sur América y específicamente en Colombia son pocas las investigaciones al respecto, más aun si se plantea el juego cognitivo como un posible mediador de esta, por ende es importante profundizar en sus determinantes e implicaciones para incentivar propuestas educativas sustentadas en la cercanía como factor importante en el proceso social, afectivo y académico de los estudiantes. Además se recomienda al investigar la calidad de la relación considerar diversos factores, pues si bien el componente lúdico puede incidir, existen otras variables como las características de los niños y maestros y el contexto familiar y escolar que la condicionan.

LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Desde el desarrollo de la investigación se presentaron aprendizajes en términos metodológicos que ameritan ser reflexionados con el objetivo de incitar procedimientos más integrales, sistemáticos y prolongados que enriquezcan los procesos investigativos para conocer con mayor profundidad y recurrencia las interacciones en el aula, ya que posiblemente el auto-reporte no sea la mejor forma de preguntar por la calidad de la relación profesor-estudiante, debido a la “deseabilidad social” (Arancibia, Herrera y Strasser, 1999), lo cual logró subsanarse un poco con la observación en campo, pese aún a que esta se vio interrumpida en algunas ocasiones por los tiempos institucionales.

Si bien los grupos caso y control fueron pareados en algunas características, no se estimó su equivalencia mediante la aplicación de pruebas que garantizaran su homogeneidad dado que existen variables no perceptibles a simple vista que pueden marcar diferencias significativas y sesgar los resultados. Una investigación experimental que garantice la aleatoriedad de los grupos podría constituirse en la alternativa; siempre y cuando primen las consideraciones éticas que estas requieren.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Arancibia, V; Herrera P y Strasser, K (1999). *Psicología de la educación*. México. Alfaomega
- Blacher, J. B. (2009). Student–Teacher Relationship Stability Across Early School Years for Children With Intellectual Disability or Typical Development. *Am J Intellect Dev Disabil.*, 114 (5), p. 322–339.
- Bowlby, J. (1969). *El vínculo afectivo*. Buenos Aires: Paidós.
- Bruner, J. (1984). Juego, pensamiento y lenguaje. En J. L. En Linaza, *Acción, pensamiento y lenguaje*. (págs. 211- 219). Madrid.: Alianza Editorial.
- Pianta, R.C. (1992b). *The Student Teacher Relationships scale*. University of Virginia, Charlottesville.
- Howes, C. H. (1994). Children´s relationships With peers : Differential associations with aspects of the teacher- child relationship. *Child Development*.
- Maldonado, C.& Carrillo, S. (2006). *Educación con afecto: características y determinantes de la calidad de la relación niño-maestro*. En: *Child Development*, 79, 957–978.
- Moreno, R. (2010). *Estilos de apego en el profesorado y percepción de sus relaciones con el alumnado. Tesis de doctorado en Psicología, Universidad Complutense*. . Madrid.
- Nurmi, J. (2012). Students' characteristics and teacher–child relationships in instruction: A meta-analysis. *Educational Research Review*.
- Pianta, R. &. (1991). Relationship between children and teachers: Associations with classroom and home behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology (12)*, 263- 280.
- Pianta, R. C. ((1999)). Enhancing relationships between children and teachers. *American Psychological Association* .
- Pianta, R. C. (1994). Patterns of Relationships between children and kindergarten teachers. *Journal of School Psychology (32)*.
- Pianta, R. C. (2001). *STRS. Student- Teacher Relationships Scale*. Florida: PAR. Psychological Assessment Resources, Inc .
- Pianta, R. C., & Steinberg, M. (1992). Teacher- Child Relationships and the Process of Adjusting To School. En R. Pianta, *Beyond the Parent: The Role of Other Adults in Children´s Lives*. (págs. P.61- 80). San Francisco: Jossey- Bass Publishers.

Sook Lee, J. (2012). The effects of the teacher–student relationship and academic press on. *International Journal of Educational Research*, (53), p. 330–340.

The formation of interpersonal and learning relationships in the transition from primary to .
(s.f.).

Tobbell, J. &. (2013). The formation of interpersonal and learning relationships in the transition from primary to. *International Journal of Educational Research*, 59., pp. 11-23.

Vigotsky, L. (1988). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. México: Ed. Grijalbo.

MAESTRIA EN EDUCACION Y DESARROLLO HUMANO

CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y CINDE

ARTICULO INDIVIDUAL

Concepciones de juego y su importancia en el aula de clase

INVESTIGACIÓN

“Análisis de las relaciones profesor – estudiante, antes y después de la implementación del programa Aprende a Aprender, dirigido al fortalecimiento de habilidades del pensamiento en niños de preescolar y básica primaria”

Jenny Mabel Álvarez León

ASESORA

María del Pilar Agreda

SABANETA

2014

Resumen

Este artículo se basó en una reflexión teórica sobre el juego y su importancia en el aprendizaje, siendo éste un elemento conceptual significativo para el desarrollo de la investigación “*análisis de las relaciones profesor – estudiante, antes y después de la implementación de un programa dirigido al fortalecimiento de habilidades del pensamiento en niños de preescolar y básica primaria*”; es importante destacar que dicho programa implicó el juego con retos cognitivos como estrategia para ser llevada al aula. El artículo se elaboró bajo la técnica de análisis documental con el objetivo de organizar por categorías algunas de las diferentes concepciones acerca del juego, sus posibles efectos y consecuencias principalmente en términos de beneficio para el aprendizaje de los niños o cuando el juego se considera como una estrategia pedagógica aplicable en el aula de clase.

El análisis permitió destacar en el juego una concepción basada en el goce y el disfrute como parte de sus connotación lúdica con múltiples beneficios que se concretan en los procesos de aprendizaje, potenciando en los niños sus habilidades cognitivas y en los procesos interaccionales, especialmente en el ámbito del aula de clase donde el juego puede llegar a convertirse en un potenciador de las relaciones profesor – estudiante.

Palabras clave: juego, aprendizaje, niño, habilidades cognitivas, relaciones profesor – estudiante.

Abstract

This article is based on a theoretical reflection and analysis on the importance of the game and its role in learning, being this a significant conceptual element for the development of research in learning aspects. “Analysis of the relationship between teacher-student before and after the implementation of this program addressed to the strengthening of the thinking abilities of the kid in preschool and primary school”.

It is important to note that this program involved games with cognitive challenges as strategy to implement them in the classroom.

The article is elaborated performing documental analysis trying to organize by categories some of the different conceptions about game and its possible effects and consequences in terms of the kid's learning and wether it should be applied as a teaching strategy in the classroom.

This analysis highlights the joy and enjoyment as one of the main conceptions to achieve benefits stated in learning processes – enhancing children's cognitive abilities - and interactional processes specially in the classroom, where game can become an enhancer of the relationship between teacher and student.

Keywords: game, learning, kid, cognitive ability, relationship teacher-student.

Introducción

El artículo parte de un rastreo bibliográfico relacionado con el juego, centrandó el interés en sus atributos como una estrategia de aprendizaje y como una forma de estimular las habilidades cognitivas en los niños. El juego bajo estas características se constituyó en la estrategia

pedagógica llevada al aula por el Programa Aprende a Aprender⁴, el cual se basa en la estimulación de habilidades de pensamiento, específicamente, razonamiento lógico, interpersonal, espacial y físico-mecánico; algunos de los juegos también fueron dirigidos a la estimulación de procesos básicos como la atención y la memoria. En este contexto, y con la premisa de ampliar las comprensiones sobre las bondades del programa en el ámbito escolar, también se optó por investigar si dichas estrategias mediadas por el juego pueden mejorar la relación profesor-alumno. Este último aspecto fue el interés que motivó a la investigación antes mencionada y a partir de la cual se deriva el presente artículo, intentando mostrar la importancia de profundizar las comprensiones teóricas sobre el juego como estrategia potenciadora de aprendizaje y procesos interaccionales.

Esencialmente se observa a través de un extenso período que varios autores como Bruner (1984), Cohen (1987); Linaza (1992); Delval (1994); Puche, Colinvaux & Dibar (2003), fundamentan el juego como una herramienta que potencia no solo procesos cognitivos sino también las relaciones; los autores coinciden en decir que tanto para el niño como para el adulto el juego es una experiencia donde se combina el pensamiento, el lenguaje y la fantasía, además un juego puede ser también una actividad que proporciona diversión o entretenimiento. Ortega (1990) y Goicochea (1991) hablan sobre el juego como una conducta que evoluciona, agregando a lo anterior, los juegos pueden llegar al niño más fácil porque pueden tener más soluciones que un trabajo tradicional y de alguna manera imitan su mundo imaginario. Igualmente se debe anotar que desde el siglo pasado, los pensadores clásicos como Vygotsky (1988) y Piaget

⁴El Programa Aprende a Aprender es una iniciativa de Cinde y Genesis Foundation con el aval de la Secretaría de Educación Municipal, es una propuesta investigativa implementada en Colombia (Medellín –Antioquia) desde el año 2008, con miras a fortalecer el desarrollo de habilidades cognitivas de los niños de educación preescolar y primaria a partir de dos estrategias lúdico pedagógicas.

(1981), destacan en el juego sus beneficios para el desarrollo de habilidades sociales e interpersonales, además se plantea y se resalta la importancia del adulto como facilitador de estas experiencias, pues al interactuar lúdicamente con el niño, ellos abren espacio para un aprendizaje mediado, consolidándolo y permitiendo una interacción tranquila, espontánea y sin temor a una evaluación negativa.

Desde estas perspectivas teóricas, se intenta entonces ampliar las comprensiones del juego intencionando dicho análisis como un recurso para que sus bondades puedan operacionalizarse en el ámbito escolar, haciendo que el aprendizaje se convierta para los niños en una experiencia significativa y divertida a la vez.

Método

El artículo se desarrolla mediante la técnica de análisis documental para la respectiva reflexión teórica, centrada específicamente en la revisión de literatura extraída de fuentes primarias de autores clásicos como Vygotsky (1988), Piaget (1981), Bruner (1984) y otros de corte más contemporáneo como Bennett, Wood & Rogers (2001) y Puche (2003). Los referentes teóricos analizados, permitieron organizar la información en categorías necesarias para la discusión y reflexión de como el juego además de ser lúdico y entretenido, puede tener un fin en el aprendizaje, principalmente en los primeros años de vida, la primera infancia y niñez en general.

Para direccionar la búsqueda de información, se partió de preguntas como: ¿Cuáles son algunas de las conceptualizaciones que se tienen sobre el juego?, ¿Cuál es su importancia con relación al aprendizaje, específicamente en el aula de clase?, ¿Teóricamente los autores atribuyen importancia al juego en la potenciación de las relaciones profesor-estudiante?

Para cada uno de los autores leídos se elaboró una ficha debidamente documentada como recurso para las respectivas categorías, esto con el fin de inferir posibles conclusiones relacionadas con las preguntas antes mencionadas.

Resultados y Discusión

Luego del análisis de la información se presenta en los apartados siguientes tres ideas centrales a partir de las cuáles se discute asuntos relacionados con las conceptualizaciones de juego, su importancia en la vida del niño y su funcionalidad en el aula de clase, específicamente como estrategia de aprendizaje y como mediador en la relación profesor – estudiante.

Concepciones generales sobre la definición de juego

La palabra juego procede de dos vocablos del latín “iocum y ludus-ludere”, ambos se refieren a chiste, diversión; y como lo refiere Russell (2003), el juego como uno de los muchos placeres nos pone en contacto con la vida en la tierra porque brinda satisfacciones y un niño, es como una planta joven, se desarrolla mejor cuando se le deja crecer sin perturbaciones en la misma tierra.

Durante muchos siglos los juegos fueron tradicionales, se enseñaban de generación en generación, de padres a hijos, algunos se conservan en la actualidad y siguen siendo tradicionales o sea no han tenido cambios estructurales importantes al interior de ellos, muchos de ellos han dado origen a juegos de competencia y hacen parte de la cultura de cada pueblo; para los especialistas el juego es un índice del nivel cultural de cada región, Tabares (2010).

El juego al ser una experiencia innata, natural, espontánea, observable desde los primeros años de vida, algunos autores como Bruner (1984) y Vigotsky (1988) la consideran inicialmente como una herramienta de comunicación con el entorno; Piaget (1981) también habla sobre la importancia del juego en los primeros años de vida en la que los niños están siendo influenciados por todo lo que hay y ven a su alrededor; en los meses iniciales de vida, muchas de las actitudes son solo repetitivas pero más adelante los niños ya actúan bajo un criterio de análisis donde realizan operaciones e interactúan con sus congéneres, así el juego, además de ser una actitud lúdica, pasa a formar parte del aprendizaje que le ayuda a desarrollar habilidades básicas de la infancia desde los ámbitos psicomotor, intelectual, social y afectivo-emocional del niño.

Es por lo anterior que el juego también se encamina al logro de propósitos relacionados con el desarrollo de habilidades cognitivas, y cuando se trata de analizar el entorno escolar, también con la potenciación de las relaciones profesor-estudiante que es uno de los factores que priman a la hora de analizar el desempeño de los niños en el campo académico. Al respecto, Max Van Manen (1998) atribuye al juego un papel importante en el ambiente escolar, pues aduce que la relación pedagógica se ve favorecida precisamente porque el propósito y la razón principal del juego es reconocer los atributos y aciertos del niño estimulando sus capacidades y su autoconfianza. Prosiguiendo con el tema, Bruner (1984) plantea que el juego es una actividad seria, que permite la equivocación sin consecuencias nocivas, puesto que el juego no provoca que el niño se sienta incapaz de no poder cumplir con una misión determinada, ya que el resultado a ese juego no se percibe como tal; en consecuencia para este autor, el juego es un medio de exploración, en sí mismo es un motivo de exploración que reduce las consecuencias de los errores.

En esta misma línea de considerar el juego como una experiencia de entretenimiento, otros autores lo catalogan como algo divertido y gratificante (Cohen,1987; Linaza, 1992; Delval,1994), como un ejercicio, una experiencia, una motivación tanto humana como animal. Dentro del mundo animal, los autores refieren que esta actividad es instintiva y que entre sus funciones principales está el aprender la posición dentro de la manada y la relación con los otros miembros del clan, además de las técnicas de caza y defensa. Siguiendo a estos autores, cabe señalar que para los humanos los juegos pueden tener o no tener reglas, lo pueden realizar una o varias personas y al mismo tiempo que genera entretenimiento aumentan la comunicación verbal, la tolerancia, la cooperación y la forma de relacionarse con los demás. Dentro de este contexto los juegos se pueden caracterizar por tener diferentes grados de dificultad, estar clasificados según la edad de los participantes y pueden o no requerir de un lugar específico; en general, el juego es voluntario, creativo, placentero y universal pues todas las culturas lo tienen para su entretenimiento y como es una actividad que como tal, tiene su propio propósito, cumple el papel de ser un juego con dificultades y logros.

Otra estudiosa del tema, De La Morena (1998) habla sobre el juego humano en los meses siguientes al nacimiento, donde el niño juega con las personas cercanas como padres, hermanos y los objetos del entorno incluidos sus juguetes, el juego es entonces un aspecto importante que le genera emociones, sentimientos agradables, es una actividad gratificante y por medio de él, el niño también aprende los diferentes roles de la vida. A su vez Oppenheim (1990) expone que el juego es una función como otras, incorporada genéticamente a nuestro ser; López (1990) por su parte, también reconoce en el juego su atributo de diversión pero también funcional, estimulando especialmente el desarrollo cognitivo, social y emocional.

Como se advierte a través de los autores mencionados, el juego desde edades tempranas es diversión pero también funcional, es una acción libre que al comienzo es una imitación de ademanes y gestos de sus padres o cuidadores, propio del desarrollo sensorial, donde desarrolla la coordinación de movimientos y el manejo de las distancias, que con el tiempo se convierten en acciones mecánicas y a medida que el niño crece estas actitudes toman otro sentido adicional al de imitar y se convierte en una actividad más lúdica, de copia de situaciones reales, de descubrimiento, de conocimiento; en los primeros años los niños son espontáneos y creativos, pues no siempre imitan sino que crean un personaje o una situación, comienzan a aparecer entonces sentimientos de independencia que cambian a medida que crecen, promoviendo cada vez más su imaginación y creatividad y para lograrlo ponen en práctica estructuras cognitivas. Ortega (1990) y Goicochea (1991).

Finalmente se resalta los aportes de Cava (2004), para quien, en la misma línea de Bruner (1984) la importancia del juego también radica en su posibilidad para explorar, donde los niños pueden conectarse con experiencias, sentimientos y personas, igualmente resalta como el sobrellevar una infancia en un mundo hecho para adultos, el juego es la oportunidad para recrear y aprender, creando un mundo imaginario que le permite adaptarse a ese mundo incierto que lo rodea y donde va construyendo una subjetividad que va evolucionando hasta convertirse en un adulto.

La importancia del juego en la niñez

Tirado (2005) reconoce en el juego una importancia multifuncional, refiere que esta actividad lúdica es una razón más para continuar viviendo pues se puede plantear como un porvenir;

partiendo de lo mencionado, para este autor, el niño que juega aprende a pensar, a razonar, se confronta ante la idea de cómo ganar un juego ya sea individual o colectivo y para lograrlo debe reformularse si lo que está haciendo hasta el momento es suficiente para ganar o que debe cambiar para poder lograrlo; con el transcurrir de los días se va convirtiendo en un reto cada vez más complejo donde se le despertarán otras facultades de análisis, de reconocimiento, de reformulaciones, de marcar o establecer zonas y reglas, pero lo más importante, irá explorando, creando, acomodando una situación a la realidad, donde su mente se irá ampliando cada vez más pues adquirirá nuevos conocimientos, acumulará experiencias; siguiendo al autor, se podría decir que el juego es como una materia prima moldeable con la que se pueden hacer muchísimos objetos con diferentes resultados cada vez. A esto se añade, comenta Tirado, que el futuro de esta persona puede ser más productivo, más significativo en el sentido en que puede utilizar todos esos aprendizajes para solucionar una adversidad o simplemente solucionar una situación por asociación o reconocimiento.

Bruner (1984) plantea que el juego no solo es infantil, sino que para el niño y para el adulto es una forma de poner a trabajar la mente, sirve de referencia para poner a prueba cosas combinando pensamientos, lenguaje y fantasía, proporcionando oportunidades personales para pensar en primera instancia y de sacar lo que se tiene dentro. Bennett, Wood y Rogers (2001), enfatizan que el acompañamiento del adulto ayuda a consolidar aprendizajes tranquilos y espontáneos siempre y cuando estos hayan tenido una capacitación que les permita utilizar el juego como estrategia potenciadora de los procesos cognitivos para que al ponerlos en práctica se alcance realmente el objetivo deseado.

Tomando como referencia los anteriores autores, se evidencia que son cuantiosos e inequívocos los beneficios que aporta al ser humano el jugar, puesto que son una fuente inagotable de placer, de hallazgos y desafíos, proporcionando satisfacciones y permitiendo un crecimiento balanceado, afectivo y socialmente estable, fomentando una salud física y mental con actitud lúdica que los acompañara para siempre, (Gadamer, 1991, citado en Pino, 2014).

Por lo anterior, no hay distinción entonces entre niños y adultos a la hora de hablar de la importancia del juego, pues todos pueden aprender jugando, desarrollando destrezas, analizando, explorando, creando diversas situaciones y especialmente de manera divertida, encontrando una solución adecuada a una determinada situación.

A continuación y teniendo en cuenta que la escuela se convierte por excelencia en un ámbito de aprendizaje, se analizará la importancia del juego en el aula de clase.

El juego y su funcionalidad en el aula de clase

Bennett, Wood y Rogers (2001) resaltan en el juego su utilidad como herramienta que estimula y mejora las habilidades del pensamiento y los procesos cognitivos de aprendizaje y a su vez destacan la importancia del maestro como mediador en estas experiencias.

El juego como estrategia para potenciar habilidades cognitivas

Autores como Bennett, Wood y Rogers (2001) destacan la gran potencialidad del juego como experiencia mediadora para la estimulación de habilidades del pensamiento en los niños. Es por ello que sus aportes han sido llevados a estrategias lúdicas que implementadas en el aula

posibilitan el logro de este propósito. Así por ejemplo, el juego visto como una estrategia de aprendizaje cognitivo ha sido retomado por propuestas metodológicas que pretenden exponer al niño a situaciones lúdicas, en las cuales de manera divertida jueguen solucionando problemas. La *Resolución de situaciones Problemas*, por ejemplo, es una propuesta que autores como Puche y Ordoñez (2005) retoman como oportunidad para felicitar en los niños sus capacidades cognitivas y de esta manera intentar comprender el pensamiento infantil. Cabe anotar que la solución de problemas basa sus antecedentes en trabajos realizados por autores como Thornton (1998) para quien su énfasis estaba en los procesos inferenciales que los niños utilizaban a la hora de enfrentarse a este tipo de situaciones.

La propuesta de Resolución de Problemas presentada de una manera lúdica y mediante contextos de facilitación cercanos a los niños, se apoya en el reconocimiento de herramientas de la actividad mental que describen muy cercanamente como funciona cognitivamente el niño a la hora de obtener, provocar una información o solucionar problemas. Últimamente la investigación psicológica asume esta herramienta como una forma para estudiar cómo los niños pueden solucionar nuevas y múltiples situaciones; son experiencias construidas con base en la consecución de una meta dentro de una relación de medios y fines y suponen una relación sujeto – objeto mediada por obstáculos y alternativas que le impiden el logro automático de la meta prevista (Puche y Ordoñez, 2005); igualmente los autores resaltan que estas situaciones atienden a su dimensión lúdica porque su formato de presentación se ofrece en contextos divertidos donde el objetivo es provocar la atención, interés y afecto del niño.

En la línea de otros autores como Pozo (1994) tomando como referencia estudios preliminares basados en la solución de problemas, se plantea que el grado de experiencia y los conocimientos previos de los niños, influirá en la solución del problema y que este juego puede ser visto de diferente manera dependiendo del sujeto y de donde se mire, esto es, según el contexto y de las expectativas que se tengan, donde la persona debe colocar toda su astucia para encontrar una solución adecuada; es así como el niño se verá abocado a potenciar todas sus habilidades intentando solucionar una situación que dependiendo de la manera cómo esta sea presentada, se convierte en reto lúdico para el niño. De igual manera No aparece en Bibliografía) citan que las herramientas cognitivas son las favorecedoras para ayudar a que los niños resuelvan problemas porque se infiere, se planifica, se formulan hipótesis y se experimenta, lo cual contribuirá para que el niño como ente observador, curioso y crítico potencie sus habilidades que lo prepararán para resolver situaciones futuras.

Perales (1998) por su parte, comenta que la solución de problemas es una situación que incita a encontrar un desenlace para reducir la incertidumbre que le causa como tal. Para lograrlo la persona debe comprender en primera instancia de que existe una situación que se debe solucionar y que por tanto debe ejecutar un plan de estrategias para abordar el problema accionando funciones mentales que le ayudan a percibir cual puede ser la opción adecuada para resolverla. La situación creada debe ser clara, simple, de su interés y suficientemente atractiva para que el niño la entienda inmediatamente y desee espontáneamente solucionarla.

Siendo los primeros años una etapa tan importante para el desarrollo del niño y considerando aportes teóricos como los mencionados anteriormente, el Programa Aprende a Aprender irrumpe en la mente de los niños proporcionando como una opción lúdica, una serie de juegos apoyados en juguetes utilizados para solucionar problemas de manera divertida y libre; así los niños mediante analogías, elaboran y diseñan formas, solucionan problemas con diferentes niveles de complejidad partiendo de una o de varias formas hasta lograr la meta como un éxito y no como un único fin. El programa, partiendo de estas premisas teóricas pretende incidir en el desarrollo cognitivo de los niños favoreciendo además de sus procesos mentales, su autoconcepto intelectual y la sociabilidad, además de fortalecer las competencias ciudadanas.

El juego como potenciador de las relaciones maestro-alumno

En el estado del arte de la investigación: Análisis de las Relaciones profesor – estudiante, antes y después de la implementación de un programa dirigido al fortalecimiento de habilidades del pensamiento en niños de preescolar y básica primaria, se retoma una de las principales investigaciones sobre la aplicación del Método Aprende a Aprender en su primera fase 2008-2011 (Chaves, L. et al 2011), donde muestra como partiendo del juego se puede estimular el fortalecimiento de habilidades del pensamiento de los niños y también como cambia para bien la relación maestro-alumno. Esa relación de aprendizaje establecida en el aula de clase también se convierte en una relación lúdica gracias a la implementación de juegos como potenciadores de los procesos cognitivos. Bennett, Wood y Rogers (2001) sustentan que al jugar adultos y niños se crean diferentes rutas para aprender porque la interacción es tranquila, espontánea, en ese momento no se teme al rechazo porque no se está en una clase magistral donde se debe evaluar,

sino que se está jugando con un fin oculto que es el de aprender; se refiere que es oculto, porque a la presentación del juego no se explicita al niño “vamos a aprender a sumar con este juego”, sino que a través de la exploración él va descubriendo situaciones matemáticas que le permitirán estimular este aprendizaje.

Investigaciones como la de Dewey y Bento (2009, citada en Chaves, L. et al 2011), señalan el desarrollo de programas de intervención de habilidades del pensamiento mediante estrategias lúdicas y sus resultados positivos en la percepción de la relación maestro-alumno, igualmente destacan los cambios que se presentan en el comportamiento de los estudiantes dentro del aula pues vienen a “jugar”, también resaltan sus resultados en observaciones donde los niños son más comunicativos, comparten con sus compañeros sus experiencias, no sienten intimidación al tratar de resolver el juego como cada uno lo piensa, y muestran sus habilidades sin temor. De esta manera se evidencia que los beneficios a la hora de jugar en el aula de clase no se limitan solo al desarrollo cognitivo, sino también como los procesos interaccionales se ven afectados positivamente con consecuencias últimas en la potenciación del aprendizaje de los niños

Por otra parte, los organismos internacionales también se pronuncian cuando se trata de reconocer la importancia del juego, no solo como un derecho de los niños, sino también destacando en el juego una oportunidad para la comunicación; la UNESCO (1980) plantea que el juego insta una comunicación entre alumnos y profesores cuando el lenguaje verbal tiene limitaciones entre unos y otros, puesto que ayuda también a romper barreras de cotidianidad y subordinación, el juego se convierte entonces en la estrategia perfecta como mediadora del aprendizaje, además textualmente refiere “el juego constituye un verdadero sistema educativo espontáneo que funciona antes de la escuela y paralelamente a esta. Se presenta al mismo tiempo

como un medio pedagógico natural y barato capaz de combinarse con medios mas rigurosos y más tradicionales”. (pag.19)

Otros autores también se suman a la lista de defensores del juego dentro del aula, y especialmente cuando de las relaciones profesor – alumno se trata. Bennett; Wood y Rogers 2001; Higgins 2002 y McGuinness 2006, citados en Morena 2010), exponen que la relación profesor-alumno mejora cuando el juego hace parte de la lógica escolar porque mediante el juego recuerdan fácilmente lo que aprendieron jugando, pueden enfrentar retos cada vez más difíciles porque no tienen miedo a equivocarse y mientras logran hacerlo exploran y experimentan, también se sienten menos frustrados, se vuelven más disciplinados y trabajan en equipo; se aumenta la capacidad de elección, la independencia y todo gracias a que el juego es agradable y motivante, resaltando además que el niño está comprometido con sus compañeros y profesores para lograr terminar la tarea encomendada por lo tanto asume responsabilidades por propia decisión.

Partiendo de lo anterior y para finalizar no se puede desligar el juego de la vida misma, pues tal como lo refiere Gadamer (1991) “el juego es una función elemental de la vida humana, hasta el punto de que no puede pensar en absoluto la cultura humana sin un componente lúdico” (citado en Pino, 2014).

Conclusiones

A través de la reflexión teórica de los autores revisados, se concluye que los beneficios del juego son reconocidos no solo por teóricos contemporáneos, sino también por referentes clásicos; Vygotsky, Piaget y Bruner, entre otros, quienes no dudan en atribuir al juego su importancia para

el desarrollo de habilidades cognitivas en los niños y sus posibilidades para incidir positivamente en los procesos interaccionales.

Desde las concepciones que los autores clásicos y actuales atribuyen al juego, dejan evidenciar su carácter lúdico, gratificante y de placer a la hora de compartirlo; características que hacen de éste una rica estrategia pedagógica para ser llevada al aula, pues a través de ella además de responder a la dimensión lúdica que caracteriza a los seres humanos, se posibilita que los niños hagan del aprendizaje una experiencia divertida. Experiencias como la situaciones de resolución de problemas, son oportunidades para que los niños potencien y desplieguen sus habilidades mentales; la inferencia, la planificación, la formulación de hipótesis y la experimentación, son entre otras, herramientas cognitivas que el niño pone en juego a la hora de resolver enigmas y que a futuro son las que le permitirán solucionar problemas de la vida real. Así mismo, la experiencia de juego le permite al niño enfrentarse se manera divertida al riesgo, sin consecuencias nocivas, y con la posibilidad de equivocarse y volverlo a intentar.

Finalmente y desde el ámbito escolar se destaca la importancia del juego en las relaciones profesor – alumno, siendo el juego una oportunidad para que adultos y niños medien su interacción desde la relación espontánea y la creación de ambientes seguros, estables, empáticos y divertidos, especialmente si se tiene en cuenta que tal como lo refiere Bruner: “el juego no es solo juego infantil, jugar para el niño y para el adulto es una forma de utilizar la mente, e incluso mejor, una actitud sobre cómo utilizar la mente” (pág. 219).

BIBLIOGRAFIA

- Bennett, N., Wood, L. & Rogers, S. (2001). Teaching through play: Teachers' thinking and classroom practice. Buckingham: Open University Press Celtic.
- Bruner, J. (1984). Acción, Pensamiento y lenguaje. Compilación de José Luis Linaza. Madrid: Alianza Editorial.
- Bruner, J. (1986). Juego, pensamiento y lenguaje. En: Perspectivas Revista Trimestral de Educación Comparada, 1, (pp.79-85).
- Cava, B. (2004). De Jugar con el Arte al Arte de Jugar. Un proceso lúdico creativo. Tomado de: <http://storage.vicaria.edu.ar/caba.pdf>
- Chaves, L., Carvalho, G., Jaramillo, M., Agreda, M., Villada, J., Ortiz, R., Briceño, P., Arce, J. (2011). Informe final de resultados Programa aprende a aprender. Medellín – Bogotá: Cinde. Documento impreso.
- Cohen, David, y Stephen Mackeith, (1987). El desarrollo de la imaginación. Los mundos privados de la infancia. Barcelona: Paidós.
- De la Morena, María (1998). El juego espontáneo: características, evolución e interacción entre iguales. En González A, Fuentes María, De la Morena María y Barajas C. (1998) Psicología del desarrollo: teoría y prácticas. Málaga, España: Ediciones Aljibe,
- Delval, J. (1994). El desarrollo humano. Madrid: Siglo XXI.
- Dewey, J. & Bento, J. (2009). Activating children's thinking skills (ACTS): The effects of an infusion approach to teaching thinking in primary schools. British Journal of Educational Psychology, (pp.79, 329-351).
- Gadamer, Hans-Georg. (1991). El juego como hilo conductor de la explicación ontológica. Verdad y Método. Salamanca, Sígueme, 4ª edición, Paidós (pp. 70-82).

- Goicochea, M. A. (1991). El valor del juego como proceso de socialización del niño. En. R. A. Clemente y cols. Desarrollo socioemocional. Perspectivas evolutivas y preventivas. Valencia: Promolibro.
- Leat, D. & Higgins S. (2002), The role of powerful pedagogical strategies investigación curriculum development. The Curriculum Journal (pp.13, 71–85).
- Linaza, J. L (1992). Jugar y aprender. Madrid: Alambra.
- López, F. (1990). Desarrollo social y de la personalidad. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (comp). Desarrollo psicológico y educación I. Psicología evolutiva. Madrid: Alianza.
- Oppenheim, J.F. (1990), Los juegos infantiles. Barcelona: Ed. Martínez Roca.
- Ordoñez, O. y Bustamante L.G. (2005), Habilidades para la comprensión y el razonamiento científico en el niño. En Puche, R. (2^ada. Ed), Formación de herramientas científicas en el niño pequeño (pp.77-109). Cali: Artes gráficas del Valle Editores Impresores Ltda.
- Ortega, R. (1990), Jugar y aprender. Una estrategia de intervención educativa. Sevilla: Diada Editoras.
- Pozo, I. (1994). La solución de problemas. Editorial Santillana
- Perales, A. (1998). La resolución de problemas en la didáctica de las ciencias experimentales. Enseñanza de las ciencias. Departamento de Didáctica de las ciencias experimentales. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, España
- Piaget J. (1981 a).Psicología del niño. Madrid, Edición Morata.
- Piaget J. (1981 b).El juego. En: La formación del símbolo en el niño. México: Fondo de Cultura Económica. 1979. (pp. 122 – 192).
- Pino R, Y. (2014). Lúdica y aprendizaje experiencial. Seminario: lúdica y aprendizaje experiencial. Medellín: Cinde.
- Puche, R., Colinvaux, D. & Dibar, C. (Comps.).(2003). El niño que piensa. Un modelo de formación de maestros. Santiago de Cali: Centro de Investigaciones en Psicología, cognición y cultura. Universidad del Valle.

Russell B, (2003). La conquista de la felicidad, Random House Mondadori, S. A. Barcelona España: Impreso en Novoprint, S. A.

Tabares Fernández, J.F. (2010). Juegos Populares y tradicionales, ocio y diferencia colonial. En: Revista de la Universidad Bolivariana, volumen 9, número 26, (pp.157-173).

Thornton, S. (1998). La resolución infantil de problemas. Madrid: Edición Morata

Tirado Gallego, M. I. (2005). Alternativas Desarrollo social para el siglo XXI. En: Cuadernos pedagógicos. Universidad de Antioquia (pp. 43 – 50)

UNESCO, (Comps.), (1980). El niño y el juego. Planteamientos teóricos y aplicaciones pedagógicas. Estudios y documentos de educación. Tomado de:
<http://unesdoc.unesco.org/ulis/index.html>,

Manen, Max Van (1998), “El tacto pedagógico” y “El tacto en la enseñanza”, en el tacto en la enseñanza, el significado de la sensibilidad pedagógica, Barcelona, Ediciones Paidós Educador, S.A. (pp. 215-214).

Vygotsky, L. (1988), El Desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Ed. Grijalbo.

MAESTRIA EN EDUCACION Y DESARROLLO HUMANO
CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y CINDE

ARTICULO INDIVIDUAL

**La escuela como lugar de historia y transformación: reflexión desde la perspectiva del
desarrollo humano.**

INVESTIGACIÓN

**“Análisis de las relaciones profesor – estudiante, antes y después de la implementación del
programa Aprende a Aprender, dirigido al fortalecimiento de habilidades del pensamiento
en niños de preescolar y básica primaria”**

Maribel Valderrama Martínez

ASESORA

María del Pilar Agreda

SABANETA

2014

La escuela como lugar de historia y transformación: reflexión desde la perspectiva del desarrollo humano.

Maribel Valderrama Martínez

Resumen

El presente artículo de reflexión es parte de una investigación realizada entre los años 2012 – 2014⁵, donde se estudió la incidencia de un programa de juegos cognitivos en la relación de 12 profesoras de preescolar y básica primaria con sus estudiantes, a partir de un estudio comparativo de casos y controles.

A raíz de esta investigación se generaron reflexiones respecto a la relación profesor – estudiante, evidenciando que va más allá de la interacción entre personas, cruza las individualidades y el entorno presente y se adentra en los orígenes mismos de la forma e intención del proceso de enseñanza - aprendizaje y el disciplinamiento desde la institucionalidad. Siendo esta relación definida como un entramado multidimensional, influenciado por factores internos (rasgos individuales, historias personales) y externos (entorno físico, cultura, filosofía institucional) que la condicionan (Pianta. 1999), se esboza como susceptible a ser permeada y transformada por condiciones contextuales, culturales e históricas, permeando, de la misma forma los procesos cognitivos de adquisición del conocimiento ligados a ella. Desde esta definición se teje en las siguientes páginas un contraste entre algunas de las formas de relación humana respecto al uso del conocimiento en la escuela tradicional; entre ellas la implantada en América

⁵“Análisis de las relaciones profesor – estudiante, antes y después de la implementación de un programa dirigido al fortalecimiento de habilidades del pensamiento en niños de preescolar y básica primaria”

desde el siglo XIX, contrastándola con formas alternativas, surgidas en la posteridad, devenidas como propuestas innovadoras, las cuales han sido ignoradas o subutilizadas por la escuela tradicional, sin embargo reiteradas como defensoras del desarrollo humano integral.

En la parte inicial se analiza la relación profesor – estudiante desde una perspectiva histórica, retomando los orígenes de la escuela tradicional como fuente evidente de una pedagogía vertical, la cual se plantea como cepa de diferentes formas de conflicto, presentes aún en la época actual, como por ejemplo disensos entre pares, problemas disciplinares, dificultades para el aprendizaje, menor tolerancia a la dificultad, resistencia hacia la escuela y abandono temprano de ésta (Pianta. 1994).

En el segmento final se retoman posturas desde diferentes enfoques del desarrollo humano, las cuales se plantean como propuestas de contraste a las impresiones verticales de los rudimentos de la escuela tradicional, desde la concepción de esta como espacio de desarrollo humano, que promueve el conocimiento de sí mismo y del entorno.

Palabras claves:

Historia, Escuela tradicional, Relación profesor – estudiante, Desarrollo humano.

Abstract

This reflection article is part of a research made between years 2012 and 2014 where the incidence of a game program was studied in the relationship among 12 teachers of

preschool and primary school with their students, from a comparative cases and control study.

On wake of this research some reflections about teacher-student relationship were generated, evidencing that it goes further than an interaction among people, it crosses the individual facts and the current environment and goes into the origin of the form and intention of the teaching-learning process and the disciplining from the institutionality. Being this relationship defined as a multidimensional framework, influenced by internal factors (individual traits, personal histories) and external ones (physical environment, culture, institutional philosophy) which condition it (Pianta. 1999), it is outlined as susceptible of being permeated and transformed by contextual conditions, cultural and historical ones, permeating, at the same way the cognitive processes of knowledge acquisition joined to it. From this definition in the following pages it is woven a contrast among some of the ways of human relationship about the use of the knowledge in the traditional school; among them that one implanted in Latin America from XIX century, being contrasted to alternative ways, arised in the posteriority, turned as innovative proposals, which have been ignored and underutilized by the traditional school, however repeated as advocate of the integral human development.

At the beginning the relationship teacher-student is analized from a historical perspective, retaking the origins of the traditional school as evident source of a vertical pedagogy, which raises as strain of different forms of conflict, they're still present in the current days, for instance disagreements between pairs, discipline troubles, learning difficulties, less difficulty tolerance, school opposition and early abandonment of this (Pianta. 1994).

At the final segment some stands are retaken from different human development approaches, which are arisen as contrast proposals of the vertical impressions of the rudiments of the traditional school, from the conception of this as a human development place, which promotes own knowledge and that one of the environment.

Key words:

History, Traditional school, Relationship teacher – student, Human development.

Introducción

La escuela tradicional se ha constituido sobre esquemas y paradigmas propios de la época que la fecunda (s.xix), los cuales buscan perfeccionar el intelecto, adiestrar y uniformar los cuerpos, las mentes y las personalidades, desde un enfoque religioso y moralista unívoco (Pineau,1993). Para ese momento histórico el acceso a la información se limitaba a la relación casi exclusiva con los individuos portadores del conocimiento; entre los cuales se encontraban los maestros. Desde esta perspectiva aquellos que cumplieran con el rol de educador debían ser seres reconocidos, no solo por su acumulación de saberes, sino también por su ejemplar conducta y moral ; seres cuasi perfectos, maestros superiores a todo aquel que bebiera de sus dones, y siendo este el perfil de aquel individuo, se entiende entonces que la relación con sus aprendices no podría ser la de dos seres humanos similares, pues habría una clara distancia entre estos: la distancia intelectual, que abarcaba la plenitud del ser en aquel entonces, suprimiendo o ignorando otras áreas vitales del ser humano, evidenciando que las emociones y el

disfrute de la vida no eran aún tema de interés para la educación institucionalizada; pues la ilustración, la civilización y el descubrimiento del mundo exterior y físico estaban a la orden del día.

Para nuestra época actual (s.xxi), en contraste con las características mencionadas, respecto al momento del surgimiento de la escuela, es clara la influencia e importancia de las emociones en el comportamiento humano, incluso viene siendo cada vez más evidente la necesidad de la formación emocional en la escuela (Bisquerra. et al. 2012). Entre el contraste de las diversas problemáticas sociales y el avance actual respecto al conocimiento de lo humano, se han encontrado *luces* para priorizar este desarrollo; es por esto que a la escuela hoy se le asigna, no sólo el aprendizaje de contenidos y métodos estandarizados, sino la formación integral del individuo, pasando por la formación en valores, la convivencia, la inteligencia emocional, las habilidades comunicativas, el cuidado del cuerpo, la resolución de conflictos, ente otros aspectos relevantes para facilitar el equilibrio individual y social.

Entre los medios para aprender en la actualidad, ya no se encuentra el maestro como medio exclusivo, contenedor del conocimiento, puesto que ahora existen diversidad de formas de acceder a este, entre ellas las fuentes de información tecnológica, abiertas a gran parte de la población global. Esto implica una transformación en la relación profesor – estudiante, donde el primero posee una información que poseen también otros dispositivos y personas, en la mayoría de los casos de fácil acceso al estudiante; es decir, el poder de acumulación de información no es ahora un don tan valorado como pudo serlo en el siglo xix, puesto que el internet y las

redes de virtualidad global tienen ahora muchas de las respuestas que anteriormente sólo podían tener algunos individuos.

Se puede ver como el rol del maestro exige entonces un replanteamiento, puesto que las exigencias de la sociedad actual van más allá de la uniformación del carácter, sobrepasando la manipulación de ideas y tradiciones unilaterales, para dar paso al debate sobre lo aprendido, al fortalecimiento del ser, a la calidad de vida, al establecimiento de relaciones de respeto consigo mismo y con el entorno. El conflicto en la escuela como un asunto de la relación humana con el uso del conocimiento, parte de la rigidez del sistema tradicional actual para romper esquemas obsoletos de su etapa inicial, dando paso a alternativas satisfactorias, coherentes con los derechos ganados a través de la historia, satisfaciendo las “reales” necesidades de la sociedad actual; las cuales superan la *acumulación* de contenidos para marchar tras el desarrollo humano integral, el crecimiento continuo, la libertad, el respeto y el disfrute de la vida.

Desarrollo

1. Recorrido histórico; rastros e implicaciones en la actualidad.

Para hablar de los orígenes de nuestra sociedad actual y de la escuela como uno de sus principales dispositivos reproductores y *transformadores*, es preciso citar al maestro Gabriel García Márquez (1994) al referirse al estilo de vida de nuestros antepasados:

(América) Era un mundo más descubierto de lo que se creyó entonces. Los incas, con diez millones de habitantes, tenían un estado legendario bien constituido (...) Los aztecas y los mayas habían plasmado su conciencia histórica en pirámides sagradas entre

volcanes acezantes, y tenían emperadores clarividentes, astrónomos insignes y artesanos sabios que desconocían el uso industrial de la rueda, pero la utilizaban en los juguetes de los niños... (Colombia) lo habitaban (...) varias comunidades dispersas de lenguas diferentes y culturas distintas, y con sus Identidades propias bien definidas. No tenían una noción de Estado, ni unidad política entre ellas, pero habían descubierto el prodigio político de vivir como Iguales en las diferencias (...)

Tuvo que transcurrir un siglo para que los españoles conformaran el estado colonial, con un solo nombre, una sola lengua y un solo dios... Esto dio por primera vez la noción de un país centralista y burocratizado, y creó la Ilusión de una unidad nacional en el sopor de la Colonia. Ilusión pura, en una sociedad que era un modelo oscurantista de discriminación racial y violencia larvada, bajo el manto del Santo Oficio (pp.1-2).

Es así como a partir de este acontecimiento y la fluorescencia de la civilización europea, América es contagiada por diferentes movimientos y esquemas culturales, donde la diversidad pareciera ser una molestia, y la unidad de creencias, una imposición. El eco europeo deviene en el transcurrir de los siglos a nuestro continente, trayendo sus modelos e ideales, siendo la razón el faro que ilumina la humanidad para el siglo XVIII (Siglo de las luces) y la modernidad, la meta del ser *civilizado*.

Posteriormente, en el siglo XIX deviene en el continente americano un periodo de importantes cambios. Álvarez (1995) expresa que este siglo ha sido considerado como el momento en el que se fundaron las instituciones del Estado moderno, puesto que allí se marca una cumbre de la lógica progresista y surge entonces uno de los mecanismos con los que se quiso realizar esta modernidad, el cual rápidamente se expandió como forma educativa hegemónica: la escuela, legislada en la mayoría de las naciones del mundo

como obligatoria. Pineau (1993) ilustra un número de piezas claves que se fueron ensamblando para generarla; entre ellas se encuentran la producción de dispositivos específicos de disciplinamiento, la uniformización y universalización de los saberes, el fenómeno colectivo, la matriz eclesiástica - que adopta la catequesis como pauta de escolarización, subordinando otras prácticas educativas, como por ejemplo los rituales de iniciación de transmisión cultural o la alfabetización familiar - la especial definición de la infancia, que juega un rol importante, puesto que se le da una particular caracterización desde posturas negativas: hombre primitivo, buen salvaje, perverso polimorfo, futuro delincuente o loco, sujeto ingenuo, egoísta, egocéntrico, pasional, etc.; diferenciándolo de la adultez a partir de su “incompletud”, convirtiéndola en la etapa educativa del ser humano por excelencia: “Educar fue completar al niño para volverlo adulto, lo que conllevó a una infantilización de todo aquel que en cualquier circunstancia ocupara el lugar de alumno” Pineau (1993).

En la perspectiva de este mismo autor, otra pieza importante de este ensamble, es la relación inmodificablemente asimétrica entre docente y alumno:

El docente se presenta como el portador de lo que no porta el alumno, y el alumno-construido sobre el infante- no es comprendido nunca en el proceso pedagógico como “igual” o “futuro igual” del docente –como lo era, por ejemplo, en la vieja corporación medieval; sino indefectiblemente como alguien que siempre –aun cuando haya concluido la relación educativa- será menor respecto del otro miembro de la díada (pp.36).

El docente se convierte en mentor de la moral y su instrucción en un *propósito santo*, ligado a una connotación religiosa de servicio. La escuela por tanto es un lugar

sagrado que ilumina la conciencia, cura del mal de la ignorancia e instituye en la sociedad la preocupación por lo verdadero y lo falso, lo normal y lo patológico, lo justo y lo injusto, lo bueno y lo malo (Álvarez. 1995); convirtiéndose en un dispositivo de *verdad*, guiado por principios propios de esta época (s.xix) que pareciera aún colonizada por ideas ajenas, entrelazadas con relatos de emancipadores mestizos a favor de la libertad y sujeta por esquemas parcializados y segregadores. Pineau (1993) explicita que para la época:

Se privilegiaron los procesos intelectuales de todo tipo (leer, memorizar, razonar, observar, calcular, sintetizar, etc.) con sede en cuerpos indóciles a ser controlados, reticulados y moldeados. Se buscaba formar la mente de los alumnos en su máxima expansión, y para ello era necesario inmovilizar sus cuerpos.

A fines del siglo XIX el logro de los procesos de aprendizaje escolar quedó conformado centralmente por el siguiente triángulo: Alumno pasivo y vacío, reducible a lo biológico, y asocial. Se debe controlar su cuerpo y formar su mente. Docente fundido en el Método, reducido a ser un “robot enseñante”. Saberes científicos acabados y nacionalizadores (pp.46- 47).

Como se expone en párrafos anteriores, la escuela es un Proceso sui generis (...) no es eterna, ni es la única manera, (Alvarez 1995) y su condición de “naturalidad” es una construcción históricamente determinada que debe ser desarmada y desarticulada (Pineau 1993).

Diferentes autores, proponen miradas divergentes ante aquello *establecido que puede transformarse*; miradas que retoman la perspectiva del desarrollo humano, más

allá del adiestramiento y la acumulación de contenidos, las cuales se retoman a continuación como llamado reflexivo a la transformación de la escuela.

2. *La escuela como espacio de desarrollo humano - Posturas alternativas en relación con el conocimiento de sí mismo y del entorno.*

Cuando la pedagogía ya no se preocupa por la persona, entonces la educación se reduce a una empresa, donde la escuela se convierte en el “mercado”, los niños con padres en sus “clientes” y “consumidores”, los profesores sus “gestores de aula” y el director “el ejecutivo de la escuela”.

Manen (1998)

Siendo coherente con la ley 115 de educación, que estipula que educar corresponde a un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes (Ministerio de Educación Nacional [MEN]. 1994), es clara entonces la necesidad de revisar y repensar los procesos educativos, con el objetivo de ofrecer un tipo de formación coherente con lo que profesa, fortaleciendo realmente las diferentes dimensiones del desarrollo humano: corporal, afectiva, relacional, ética, intelectual, estética, lúdica y trascendental.

La construcción de la individualidad y la vida humana en comunidad tienen sus fuentes, en los lazos afectivos, necesarios para la supervivencia. Maturana (1999) sostiene que la historia evolutiva que da origen a lo humano, no tiene que ver primariamente con el uso de herramientas, sino con la sensualidad, la ternura, la

colaboración y la caricia: *sin contacto corporal acariciante, nos enfermamos*; sin embargo en la actualidad todo pareciera indicar que el ser humano cada vez se siente más solo y vacío. Citando a Fromm (1956):

Convivimos en una cultura en la que prevalece la orientación mercantil y en la que el éxito material constituye el valor predominante, no hay en realidad motivos para sorprenderse de que las relaciones amorosas humanas sigan el mismo esquema de intercambio que gobierna el mercado de bienes y de trabajo.(pp.6)

La teoría y la experiencia actual hacen un llamado al retorno afectivo del ser humano; a la controversia del sistema de intercambio capitalista en las relaciones afectivas, a la comunión con el otro semejante y a la devoción del cuidado del entorno. El amor según Fromm (1956) es un arte y para aprender a amar se debe proceder en la misma forma en que se haría si se quisiera aprender cualquier otro arte. En ese sentido la escuela podría o debería promover el reconocimiento de sí mismo y las relaciones amorosas como uno de los ejes claves de la formación humana; no sólo a través de la transmisión de contenidos; sino mediante cambios estructurales, que rompan los esquemas tradicionales; cambios impartidos desde el ejemplo en el actuar, desde la misma estructura y clima escolar, desde el trato entre directivos, docentes, estudiantes y acudientes, desde la conciliación y la democratización de los puntos de vista, puesto que las palabras a las que les falta la corporeidad del ejemplo poco o casi nada valen (Freire. 1966); es así como aquello que pase por el modelo transmisionista, sin pasar por el cuerpo y por la experiencia vivencial, suele perder valor, para convertirse en un

contenido fácilmente olvidado. De similar manera sucede con el aprendizaje de la norma y los límites en la vida en sociedad: impartido desde la familia y reforzado por la escuela. En el ejercicio de la autoridad se hace evidente la concepción explícita o implícita que orienta el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por supuesto, la idea de niño(a) que en ella subyace (Socolinsky. 1994). Se observa que en la escuela tradicional se hace necesario que el estudiante se adapte a unas normas preestablecidas, para facilitar la convivencia y el aprendizaje; de allí surgen varias preguntas relacionadas con la formación integral:

¿Qué tanto la adaptación a estas normas implica una asignación de sentido al proceso de formación del estudiante? ¿Cuál es la idea de niño(a) implícita en la adaptación a unas reglas, asignadas a priori, sin lugar a ser cuestionadas? ¿Acaso no está ligada esta idea a esquemas del siglo xix- generador de la escuela tradicional?

La construcción de las normas en el ámbito escolar como parte de la tarea enseñanza –aprendizaje, debe integrarse a su currículo (Socolinsky. 1994), para de esta forma darle sentido al ejercicio de la autoridad, dejando de ser este un contenido vacío, envuelto en sí mismo, para recubrirse de sentido a través del análisis crítico y ético del que recibe la instrucción, fomentado la libertad del educando a través de la responsabilidad por sus propias acciones y el reconocimiento de su entorno a través de la experiencia y el discernimiento:

El educando se reconoce conociendo los objetos, descubriendo que es capaz de conocer, asistiendo a la inmersión de los significados en cuyo proceso se va tornando también significador crítico. Más que ser educando por una razón cualquiera, el

educando necesita volverse educando asumiéndose como sujeto cognoscente, y no como incidencia del discurso del educador (Freire. 1993)

Vigotsky (1988) reitera dicha posición al considerar al individuo como un sujeto activo, que edifica su propio aprendizaje desde sus primeros años de vida, a partir de los estímulos ofrecidos por el entorno. En consecuencia, para favorecer el estímulo social que la escuela le brinda, es necesario nutrir su entorno, las relaciones que establece con las personas que lo rodean y la forma como se le posibilita el aprendizaje.

Desde esta esta lógica, el entorno cobra especial importancia para el enriquecimiento del aprendizaje y aquello adquirido a través de la experiencia contribuye en la construcción del conocimiento individual.

Russell (1932) explicita que la clase ociosa contribuyó a casi todo lo que llamamos civilización; cultivó las artes, descubrió las ciencias, escribió los libros, inventó las máquinas y refinó las relaciones sociales. Este mismo autor expresa que el culto a la eficiencia ha inhibido la capacidad para la alegría y los juegos. Nuestra cultura occidental, al decirnos que debemos prepararnos para el futuro, nos aleja del aquí y el ahora, porque dejamos de atender a lo que hacemos y comenzamos a atender a las consecuencias de lo que hacemos (Maturana 1999). La obsesión por la innovación y la acumulación como herencia de modelos adquisicionistas, distrae del disfrute del tiempo presente y las posibilidades ofrecidas por este. El juego para el niño y para el adulto es también una forma de usar la inteligencia, un vivero en el que se experimentan formas de combinar el pensamiento, el lenguaje y la fantasía (Bruner. 1983). La escuela como

espacio de aprendizaje y desarrollo humano es un excelente espacio para la promoción del disfrute en el aprendizaje, aprovechando el recurso lúdico, no sólo como agente recreativo, sino también formativo y de apoyo pedagógico en el proceso de adquisición de habilidades y conocimientos.

Un excelente ejemplo del poder generador de aprendizaje del juego se encuentra en la literatura de diferentes testimonios de antropólogos que han convivido con tribus de cazadores-recolectores de diferentes lugares de África, Malasia, Filipinas y Nueva Guinea, donde, respecto a la educación de los niños se describe que:

Los adultos cazadores-recolectores ven a los niños como individuos completos, con derechos comparables a los de ellos. Allí los niños tienen muchísimo tiempo para jugar y explorar; poseen libertad para perseguir sus propios intereses y los adultos entienden que estos intereses son el camino más seguro hacia la educación, generando un sentido de igualdad y autonomía personal, pues; los niños no sólo observan todas estas actividades, también las incorporan a sus juegos, y a través de estos juegos se vuelven habilidosos; así mientras crecen, los juegos se van transformando en las actividades reales, pues no hay una división clara entre participación como juego y verdadera participación en las actividades del grupo (Yerai. 2012).

Tonucci (2007) explicita respecto a la escuela tradicional que “hoy educar significa pedir a los niños que dejen de comportarse como niños y lo hagan como adultos”. Entre sus argumentos respecto al juego expone que:

Los niños no son recipientes vacíos que hay que llenar de conocimientos sino que tienen sus propias vivencias y formas de pensar, aprenden mucho más jugando que estudiando, haciendo que mirando y aquellos que han podido jugar bien y durante mucho tiempo serán adultos mejores. (Tonucci. 2007)

En esta misma línea Clouder (2007) demuestra que los individuos formados desde una educación emocional, que integre el disfrute, las artes y la lúdica, adquieren un sentido de valía propia y amor por el estudio, además que poseen habilidades sociales de tolerancia y de creatividad remarcables, un nivel de adaptación mayor y rendimiento académico superior a la media poblacional en la educación superior.

Desde esta lógica afectiva, lúdica y crítica son planteadas diferentes posibilidades de transformación desde la integralidad; debatiendo, a partir de argumentos y experiencias vivas y eficaces, los rastros transmisionistas y verticales de la escuela tradicional, proponiendo miradas divergentes en pro de la reflexión sobre lo instituido, más no definitivo.

Conclusiones

En la actualidad, a pesar del surgimiento de propuestas innovadoras, defensoras del desarrollo humano integral en el transcurso de los años, se perciben aún huellas de la pedagogía tradicional, instaurada dos siglos atrás, la cual es causante de variadas formas de conflicto, que no sólo afectan el área afectiva y relacional del estudiante, sino también

su proceso de aprendizaje. Entre los conflictos mencionados se encuentran: la convivencia poco pacífica entre pares, las dificultades para adaptarse a las normas establecidas, los problemas para la adquisición adecuada del conocimiento, la desmotivación, las dificultades para mantener la atención en la jornada escolar, la resistencia para asistir a la escuela y por último, el abandono temprano de la escolaridad. Por esta razón se hace necesario repensar los diferentes tipos de relación en la escuela; tanto las relaciones humanas, como las relaciones con el conocimiento, puesto que las exigencias de la sociedad actual sobrepasan las tradiciones unilaterales; el maestro ahora no es el único poseedor de la información y el poder de acumulación de información ya no es un don tan valorado como pudo serlo en el siglo XIX. En ese sentido el rol de la escuela y del maestro, al relacionarse con el estudiante, debe ajustarse a las necesidades y demandas de la sociedad actual:

Si queremos realmente formar a ciudadanos que puedan ser capaces de usar de manera competente y eficaz el conocimiento en la sociedad en la que vivimos tenemos que adecuar las formas de gestionar el conocimiento en las aulas a las formas de gestionar el conocimiento en la sociedad. (Pozo, 2008, pp.5).

Se hace ineludible entonces que la escuela sea un espacio diferente; un laboratorio de experiencias vitales, donde se construya con el otro – sea docente, sea estudiante – una sábana de pluralidades, donde se incentive a aprender desde el gozo, la participación vital, la curiosidad genuina y la convivencia en diversidad. Un lugar donde surjan los ciudadanos transformadores del sistema de pensamiento colonizado actual,

para dar paso al debate sobre lo aprendido, al fortalecimiento del ser, a la calidad de vida, al establecimiento de relaciones de respeto consigo mismo y con el entorno; siendo así coherentes con lo escrito en la legislación educativa, donde se estipula que educar corresponde a un proceso fundamentado en una **concepción integral de la persona humana**, que trasciende la transmisión de contenidos, para formar personas críticas y éticas que se les permite trascender el discurso de su maestro e ir más allá de lo que dice el texto, siendo un ser humano activo en su proceso de desenvolvimiento personal y social.

Bibliografía

- Álvarez, A. (1995). Y la escuela se hizo necesaria. En búsqueda de sentido actual de la escuela. Colombia. Cooperativa editorial Magisterio.
- Bisquerra, R., Punset, E., Mora, F., García, E., López, È., Pérez, J., Lantieri, L., Nambiar, M., Aguilera, P., Segovia, n., Planells, O.(2012). ¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia.(Barcelona). Esplugues de Llobregat.
- Bruner, J. (1983). El Habla del Niño. Barcelona. Ed. Paidós.
- Clouder, C. (2007). Experto en pedagogía alternativa. [Entrevista]. En el blog alternativo. Recuperado de <http://www.elblogalternativo.com/2009/01/02/mucho-tiempo-para-ser-adulto-poco-para-ser-nino-entrevista-a-christopher-clouder-experto-en-pedagogia-alternativa/>
- Freire, P. (2005). Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. Buenos Aires. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1966). Cartas a quien pretenda enseñar. Buenos Aires. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1993). Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido. Buenos Aires. Siglo XXI Editores.
- Fromm, E. (1956). El arte de amar. México. Paidós Ibérica

- García, M. (1994). Por un país al alcance de los niños. En EL ESPECTADOR/ sección GENERAL. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-179534>
- Manen. M. (1998). El tacto pedagógico. El significado de la sensibilidad pedagógica. Barcelona. Ediciones Paidós.
- Maturana, H. (1999). Modo de vida y cultura. En: Transformación en la convivencia. Chile. Ediciones Dolmen.
- MEN (1994). Ley 115 General de la Educación en Colombia. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf es
- Pianta, R.C. (1999). Enhancingrelationshipsbetweenchildren and teachers.En:Washington, D.C. London: American PsychologicalAssociation.
- Pianta, R.C. (1994). Patterns of relationships between children and kindergarten teachers.En: Journal of School Psychology, 32.
- Pineau, P. (1993). "Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: "esto es educación"y la escuela respondió "yo me ocupo". En La escuela como máquina de educar, editado por P. Pineau, pp. 27-52. Paidos, Buenos Aires.
- Pozo. I. (2008). El cambio de las concepciones docentes como factor de la revolución educativa. (Traducción) Revista Q, 3 (5), 27, julio-diciembre. Disponible en: <http://revistaq.upb.edu.co>

Russell, B. (1932). En Elogio a la ociosidad. Recuperado de:

<http://www.alcoberro.info/pdf/russell3.pdf>

Socolinsky, N. (1994). La disciplina en el aula: ¿un callejón sin salida?. Buenos Aires: Ed.

Aique.

Tonucci, F. (2007). Niñólogo. [Entrevista] En el blog alternativo. Recuperado de

<http://www.elblogalternativo.com/2009/08/02/se-aprende-mas-jugando-que-estudiando-entrevista-a-francesco-tonucci-ninologo/>

Yerai, A. (2012). En Cómo aprenden los niños indígenas, si no tienen escuela. Recuperado de:

<http://www.estilopaleo.com/2012/03/como-aprenden-los-ninos-paleo.html>.

MAESTRIA EN EDUCACION Y DESARROLLO HUMANO
CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y CINDE

ARTICULO INDIVIDUAL

Relaciones cercanas: Por una pedagogía del afecto con los estudiantes

INVESTIGACIÓN

“Análisis de las relaciones profesor – estudiante, antes y después de la implementación del programa Aprende a Aprender, dirigido al fortalecimiento de habilidades del pensamiento en niños de preescolar y básica primaria”

Mary Girena Chaverra Ortiz

ASESORA

María del Pilar Agreda

SABANETA

2015

Relaciones cercanas: Por una pedagogía del afecto con los estudiantes

Mary Girena Chaverra Ortiz

“Creo que una de las mejores cosas que podemos experimentar en la vida, hombres y mujeres, es la belleza en nuestras relaciones, aun cuando esté salpicada, de vez en cuando, de desacuerdos que simplemente comprueban que somos personas”.

FREIRE (1993, p.61)

RESUMEN

El presente artículo de reflexión teórica surge de la investigación “Análisis de la relación profesor – estudiante, antes y después de la implementación del programa Aprende a Aprender”, que tuvo como objetivo principal analizar cambios en la relación profesor- estudiante tras la implementación del programa, y se apoyó en la teoría de Pianta (2001), quien caracteriza dicha relación desde tres variables denominadas **conflicto**, **dependencia** y **cercanía**.

Es de interés en el actual artículo profundizar en la variable de **cercanía**, identificando sus características, elementos favorecedores, implicaciones y vínculo con la pedagogía. Su desarrollo conceptual permitió comprender que las relaciones de cercanía se destacan por altos niveles de comunicación, escucha y empatía; donde la sensibilidad, la humildad, la capacidad de escucha, la formación y la amorosidad docente son las principales características que la favorecen, puesto que les permite interesarse de forma personal en la vida de cada estudiante, acercarse a su mundo, reconocer su historia personal y circunstancias particulares. Respecto a la pedagogía se encontró que no debe reducirse a la técnica implementada para transmitir

conocimientos, sino que debe ampliarse para avanzar hacia la orientación y formación personal de los estudiantes, es decir, encaminarse hacia el “*Tacto pedagógico*”, entendido como la disposición o habilidad del docente para ser generoso, mediar en la solución de conflictos, comprender los comportamientos de los estudiantes y atender de forma íntima sus necesidades más apremiantes.

Palabras claves: Cercanía, relación profesor- estudiante, sensibilidad, afecto, pedagogía.

SUMMARY

This article is a theoretical reflection that emerges from the research "Analysis of the teacher – student relationship, before and after the program Learn to Learn has been implemented". This program's main objective is analyze changes in teacher-student relationship after the program implementation , and it is leaned on the theory Pianta (2001), who characterized this relationship from three variables called **conflict, dependence and closeness**.

This article development is highly interested on deepen the proximity variable, identifying their characteristics, positive elements, implications and link with pedagogy. The conceptual development allowed understanding that proximity relations are characterized by high levels of communication, listening and empathy. Sensitivity, humility, listening skills, training and kindness in teaching are the main features that favor proximity, since it allows teachers being interested on every student's personal life, as well as approach their world, recognize their

personal history and circumstances. Regarding pedagogy it was found that pedagogy must not be reduced to the implemented technique for transmitting knowledge, but should be extended to advance in guidance and personal development of students, that is, moving towards the "educational Touch", which is understood as teachers' will or ability to be generous, mediate conflict resolution by understanding students' behavior and addressing their most pressing needs.

Keywords: Closeness, teacher-student relationship, sensitivity, affection, pedagogy.

INTRODUCCIÓN

El presente artículo surge del proceso de investigación “Análisis de la relación profesor – estudiante, antes y después de la implementación del programa Aprende a Aprender”,⁶ dirigido al fortalecimiento de habilidades del pensamiento en niños de preescolar y básica primaria a través de juegos cognitivos; donde se reportó investigativamente, tras la implementación de la primera fase, desarrollos en las habilidades del pensamiento de los niños y mejoría en la calidad de la relación profesor- estudiante según la apreciación de las docentes, lo que suscitó el interés por profundizar en el tema para su segunda fase.

⁶ El Programa es implementado por la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE – en asocio con Genesis Foundation. Desde el 2008 hasta el 2013, el Programa se ha implementado en dos fases donde participaron Instituciones Educativas, en su mayoría de la ciudad de Medellín. La investigación “Análisis de la relación profesor – estudiante, antes y después de la implementación del programa Aprende a Aprender”, se realiza en la segunda etapa de su implementación.

La investigación tuvo como autor central a Pianta (2001), quien tras realizar diversos estudios con estudiantes que presentaban dificultades de aprendizaje y comportamiento, reconoció que la calidad de la relación incidía en el desarrollo social, emocional y académico de los estudiantes y categorizó los tipos más recurrentes de la relación desde tres variables que denominó **conflicto, dependencia y cercanía**.

Las relaciones caracterizadas por el conflicto se destacan por altos niveles de negatividad, tensión, ausencia o interrupción en la comunicación y dificultad en la interacción con los estudiantes; lo que hace que el profesor se sienta emocionalmente agotado, inseguro, incómodo e ineficaz en la labor educativa. A su vez el estudiante se siente alterado, ansioso o apático experimentando desmotivación frente al aprendizaje o temor de asistir a la escuela.

En las relaciones dependientes, los profesores perciben a los niños como poco autónomos, excesivamente demandantes y altamente dependientes de ellos, con reacciones emocionales exageradas ante la separación, necesidad continua de aprobación y solicitudes innecesarias de atención; lo que lleva al profesora a manifestar una cierta preocupación por la dependencia del estudiante o a generar sentimientos de malestar y extenuación. A la par el estudiante se manifiesta inseguro, incapaz y preocupado.

Contrario a estas dos formas de relación en las que se caracterizan por la cercanía, se presenta una relación social y pedagógica positiva mediada por el respeto y el afecto, que le da un

carácter compensatorio frente a condiciones desfavorables, experiencias hostiles y carencias afectivas padecidas por algunos estudiantes.

Partiendo de lo expuesto es de interés en el presente artículo profundizar la categoría de cercanía y analizar sus determinantes e implicaciones desde los aportes de distintos autores que han nutrido su conceptualización. De este modo se pondrán en diálogo los desarrollos teóricos de autores como Robert Pianta (2001), quien basa sus planteamientos en la investigación del desarrollo social, especialmente desde la teoría de los sistemas de desarrollo (Ford y Lerner, 1992), la perspectiva transaccional (Semeroff, 1989) y la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1979), para comprender los procesos sociales que se dan dentro del aula, la importancia de la relación profesor-estudiante y el papel de los contextos sociales como ambientes que favorece o limitan el desarrollo integral. También se retomará a Freire (2002), Manen (1998) y Cussiánovich (2010), quienes desde las corrientes crítica y humanista perciben la educación como un proceso social, ético y formativo.

Si bien las perspectivas de los autores en mención, muestran diferencias en su forma de abordar los procesos interactivos, éstas no son excluyentes, pues convergen en reconocer la complejidad de las relaciones que se entretajan en el aula y la pertinencia de asumirlas desde una mirada holística a la hora de analizarlas; la multidimensionalidad que las caracteriza, es el motivo que convocó su consideración en el presente artículo.

METODOLOGÍA

En aras de lograr una sólida reflexión se realizó un acercamiento a diversas obras que recogen las premisas de autores representativos en el campo de la psicología educativa y la pedagogía crítica, humanista y social, develando de forma implícita o explícita los elementos que se entretejen en la relación profesor – estudiante; para esto se realizó una búsqueda de literatura en fuentes primarias de autores contemporáneos.

Una vez pre-seleccionados los insumos teóricos se realizó una lectura minuciosa y crítica de las diversas obras buscando establecer su relación con el tema de interés, a continuación se retomaron las más cercanas a la postura que se despliega en el artículo, orientada a flexionar sobre la importancia del afecto y la cercanía en la relación educativa. Por último se acudió a la relectura de algunas obras con el propósito de profundizar la comprensión, el análisis, la formulación de interrogantes, la agrupación de ideas fuerza y la extracción de citas para iluminar el escrito, a la vez que se cuestionó y refutó ciertos planteamientos.

La revisión de los referentes teóricos permitió organizar la información en categorías de análisis, que a modo de pregunta se sintetizan en las siguientes: ¿Qué se entiende por cercanía y cuál es su valor en el proceso educativo? ¿Cómo se relacionan la pedagogía y la cercanía?, y ¿Qué características o actitudes del profesor posibilitan una relación cercana con los estudiantes?, cuestionamientos que hilan la discusión y guían el desarrollo del artículo.

DE LA CERCANÍA Y EL AFECTO CON LOS ESTUDIANTES

Pianta (2001), define la cercanía como la interacción positiva que experimentan profesores y estudiantes facilitando altos niveles de empatía, cordialidad, comunicación y disposición a la escucha. Condiciones que generan en el docente sentimientos de comodidad, eficiencia y entusiasmo por el ejercicio de su profesión y en los estudiantes bienestar al sentirse reconocidos, valorados y estimulados, enfocando su atención y energías hacia el aprendizaje y la socialización. Desde esta perspectiva diversos autores han considerado aún más importante el desarrollo social y emocional que concretamente el académico en la acción educativa, especialmente cuando se trata de niños que ingresan al nivel de preescolar o básica primaria de la escuela, ya que refieren que los estudiantes social y emocionalmente maduros aprenden con mayor facilidad (Wesley y Buysse, 2003). Al respecto Manen (1998), afirma que “los sentimientos de aceptación o rechazo tienen probablemente más consecuencias para el niño que la clase de matemáticas o ciencias que el profesor ha preparado para ese día” (p. 174).

De forma similar Pianta (2001), destaca el papel que cumple el profesor como figura de afecto para los estudiantes, constituyéndose con frecuencia en una base segura en momentos de tensión, tristeza o ansiedad. Desde esta premisa se puede afirmar que el apoyo emocional brindado por el docente influye notoriamente en la formación del auto-concepto, la adaptación al ambiente escolar y el desempeño de los estudiantes; especialmente de los que experimentan dinámicas familiares densas, carencias afectivas, abandono y soledad, donde los lazos de afecto se desdibujan en medio de tanta opacidad.

Frente al tema Manen (1998), plantea que vecindarios pobres y conflictivos, con abuso de drogas o alcohol, padres que trabajan largas jornadas, familias monoparentales o en diferentes procesos de desintegración, con dificultades de violencia intrafamiliar y sin los recursos y el cuidado adecuado de los niños son los ambientes que experimentan muchos de los estudiantes que llegan a las escuelas.

Al respecto Freire (2002) acota que los estudiantes que se desenvuelven en este tipo de contextos o padecen al interior de sus familias situaciones de maltrato experimentan un mundo afectivo roto, casi deshecho, “vidriería hecha añicos” (p. 92). Por lo tanto precisan maestras y maestros profesionalmente competentes y amorosos, que no confinen el afecto, sino que lo proyecten a quienes se encuentran carentes de explorarlo, pues como añade el autor “sólo los mal amados y las mal amadas entienden la actividad docente como un que-hacer de insensibles, llenos de racionalismos a un grado tal que se vacían de vida y de sentimientos” (p. 92).

En la misma línea Cussiánovich (2010), habla de la importancia de las relaciones cercanas con los estudiantes al proponer la “Pedagogía de la ternura” como una experiencia educativa personal y colectiva que inspiran renovadas formas de encarar la vida y de aprender la condición humana, específicamente enuncia: “la relación pedagógica preñada de ternura es necesariamente una relación fundada en el diálogo, en la palabra, en una nueva palabra, es decir, aquella que si expresa cercanía, respeto, transparencia, comprensión...” (p.58).

Como advierten los autores el reconocimiento de los contextos y situaciones desfavorables que experimentan muchos estudiantes especialmente de las zonas periféricas de la ciudad, con la precariedad de sus viviendas, las deficiencias en la alimentación, la falta de actividades de lectura en la vida cotidiana, de estudio y la estrecha relación con la violencia y con la muerte que van naturalizando, es una situación que no debe ser desconocida en la escuela.

Desde este panorama los profesores son llamados a la generosidad, a reflexionar sobre su labor formativa, a reconocer el escenario educativo como un espacio dinámico en el que se da un encuentro de vidas e historias que reclaman por ser estimadas y escuchadas, no anuladas o estandarizadas. Para esto se hace necesario ser receptivos, no ver y oír superficialmente el comportamiento externo del niño, sino trascender para conocer su realidad, su vida interior, intenciones y proyectos individuales.

En consecuencia los profesores se ven abocados a repensar las formas de interactuar con los estudiantes, en pro de una relación que este mediada por la comunicación afectiva, el respeto a la individualidad, la escucha y las prácticas de cuidado - evitando los descalificativos, adjetivos negativos, la formación de juicios prematuros, estigmatizaciones, etiquetas y clasificaciones inflexibles que refuerzan sentimientos de incapacidad y minan la confianza- buscando mostrarles otras estéticas de vida y contribuir a su autoestima.

Lo anterior se halla en estrecha relación con los planteamientos de Manen (1998), quien afirma que los estudiantes se desenvuelven mejor cuando los docentes les demuestran que se interesan y creen en ellos, que confían en sus capacidades, que les preocupa enseñarles de manera

personal y que pueden delegarles tareas importantes. El autor expresa que el valor de la fe en la identidad, el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes es realmente inestimable y que solo en una relación mediada por el afecto se logrará el vínculo y la autoridad necesaria para contribuir a la formación de otra persona, pues afirma que:

En las relaciones de simpatía es mucho más fácil aceptar los consejos, las palabras de ánimo, la ayuda, las sugerencias y las direcciones de aprendizaje. Un profesor que tiene una orientación de este tipo con los niños suele ser considerado justo, tolerante y de gran ayuda (Manen, 1998, p. 111).

Desde esta actitud, el docente abandona los determinismos para acudir al encuentro de las subjetividades de los estudiantes que construyen en el presente una historia condicionada por elementos familiares, políticos, culturales y económicos, pero que no está determinada por estos; a la vez busca comprender la vida de los estudiantes y sus más recónditas preocupaciones para discernir la forma idónea de orientarlos.

De lo anterior puede deducirse que conferir valor a cada estudiante, creer en sus capacidades, descubrirlas y potenciarlas debe ser un objetivo primordial en la educación, pues como refiere Manen (2004), todo niño necesita principalmente ser observado, pues la palabra observar tiene conexiones con preservar, salvar, considerar proteger y reconocer; así al tener un conocimiento más profundo de cada estudiante el profesor puede evitar ver solo lo accesorio para llegar a lo trascendental.

DE LA PEDAGOGÍA Y EL TACTO PEDAGÓGICO.

La palabra pedagogía proviene del griego (paidos -niño) y (gogos -conducir), así en la antigua Grecia el “paidagogos”, era el esclavo que llevaba y traía los niños a la escuela; posteriormente el termino se desplazó hacia la escuela atribuyéndose al profesor el título de pedagogo, con el que implícitamente se le atribuyó el papel de guía u orientador del estudiante en el proceso académico, ético y formativo.

En la contemporaneidad una acepción de pedagogía es la de ciencia que tiene por objeto el estudio de la educación, es decir, enseñar a los que enseñan o enseñar cómo enseñar, frente a esta significación Manen (1998), disiente al considerar que la pedagogía no sólo refiere planes curriculares, estrategias didácticas y objetivos de aprendizaje, sino que esta expresa la capacidad de profesores, padres y adultos en general para escuchar, atender, apoyar, reconocer y orientar los niños de los que son responsables, razón por la cual los propósitos pedagógicos no deben agotarse en la trasmisión de saberes o el logro de habilidades intelectuales, sino que deben extenderse para considerar las distinciones, reflexiones y acciones que los docentes implementan para aportar alternativas al proyecto de vida de los estudiantes, lo que implica, desaprender para re-significar su lugar de mediador.

Lo señalado indica que la pedagogía no debe reducirse a la técnica o método implementado para enseñar, ni a los conocimientos designados para ser enseñados, sino que debe incluir la formación, el afecto y la orientación de los estudiantes como su máxima valor.

El autor además utiliza la expresión **“El tacto pedagógico”** para destacar el carácter sensible que debe acompañar la acción educativa, y lo define como la actitud solícita, disposición, habilidad y generosidad que deben poseer los docentes para mediar en la solución de conflictos, favorecer procesos comunicativos, atender las necesidades y leer los comportamientos de los estudiantes. Afirma también que es el arte para interpretar esa vida interior, psicológica y social de los estudiantes, buscando comprender el origen de algunas conductas como la timidez, inseguridad, hostilidad, frustración y el temor en situaciones concretas o hacia personas particulares. En suma explica que “Tener tacto es ser solícito, sensible, perceptivo, discreto, consciente, prudente, juicioso, sagaz, perspicaz, cortés, considerado, precavido y cuidadoso” (p.138).

Además plantea que el tacto no es algo innato sino una construcción, una capacidad que se va adquiriendo con la experiencia y actitud reflexiva al volver sobre la práctica para analizarla, interrogarla, mejorarla o transformarla.

Frente a sus beneficios el autor señala que el Tacto Pedagógico permite “preservar un espacio para el niño, proteger lo vulnerable, evitar que se haga daño, recomponer lo que se ha roto, reforzar lo que es bueno, resaltar lo que es único y favorecer el crecimiento personal.” (Manen, 1998, p.170).

Lo esbozado permite reconocer la importancia de actuar con tacto pedagógico en la práctica docente, procurando aproximarse a las realidades individuales, familiares y sociales que

participan en la vida de cada estudiante, para desde allí, entender sus múltiples expresiones y el real significado de lo que manifiestan.

En consonancia con lo expuesto Freire (2002), destaca la importancia de la pedagogía al indicar que es una labor altamente importante donde converge el enseñar- aprender y el placer y la responsabilidad; específicamente enuncia que dicha labor se caracteriza porque:

Exige seriedad, preparación científica, preparación física, emocional, afectiva. Es una tarea que requiere, de quien se compromete con ella, un gusto especial de querer bien, no sólo a los otros sino al propio proceso que ella implica. Es imposible enseñar sin ese coraje de querer bien, sin la valentía de los que insisten mil veces antes de desistir. Es imposible enseñar sin la capacidad forjada, inventada, bien cuidada de amar.”(Freire, 2002, p.26).

Así el amor entra como una característica necesaria en toda acción que se precie de ser pedagógica, sin embargo, este no se concibe desde una postura idealista que conlleve a una relación profesor- estudiante perfecta, al margen de disensos, dificultades o retos -con lo cual se deshumanizaría los sujetos de esa relación- , sino que ese amor se concibe como la capacidad para “incluir a los otros en la propia reflexión” para nombrarlos y reconocerlos, es el amor que incita a la generosidad, a interesarse en la vida del otro para contribuir a su bienestar.

De igual modo Cussiánovich (2010) desde una concepción humanista, resalta el valor del amor al precisar que las condiciones fundamentales de la pedagogía son: este y el afecto, la esperanza, la confianza y la responsabilidad; sin las cuales la educación carece de sentido, pues considera que la acción pedagógica debe encaminarse al aprendizaje de la Condición Humana

que no es otra cosa que “aprender a amar, a ser amado y a amarse a sí mismo” (p. 96), confirmando la idea de que la pedagogía limitada a lo académico queda reducida en su expresión.

De igual modo plantea la necesidad del “**Amor o Eros Pedagógico**”, definiéndolo como el deseo, convicción y apasionamiento por aprender, que el profesor logra avivar en los estudiantes, a la vez que agita en estos su espíritu de curiosidad y asombro; también adiciona que el Eros Pedagógico debe estar orientado por el amor fraterno al ingresar al terreno de las relaciones educativas o del ejercicio profesional de acompañamiento, escucha y orientación. Desde esta postura un desafío a nivel educativo estaría en lograr cautivar a los estudiantes para que emerja en ellos tanto el deseo por conocer, como por compartir lo aprendido.

Así mismo aduce que es el espíritu de la pedagogía de la ternura, su capacidad de admiración, alegría y deleite lo que precisamente le devuelve a la acción educativa un rostro empático y agradable para encarar las severidades, rigores, frialdades y sumisiones que ha caracterizado por largo tiempo la relación profesor- estudiante. En síntesis plantea que una pedagogía del respeto, del cariño, de la amabilidad y de la capacidad de querer, es lo que se necesita y la guerra lo hace no sólo visible sino indispensable.

En avenencia con el autor, Freire (1993), ratifica la necesidad de humanizar la pedagogía, de volver a la persona para conocer su historia de vida, para conversar con sus saberes previos o hechos de experiencia y partir de su mundo, no de uno abstracto, que le es ajeno o carece de sentido. En síntesis los autores precisan la necesidad de reconciliar lo educativo con lo afectivo

para lograr una relación pedagógica fecunda y cercana que impacte el ámbito académico, emocional, ético y social.

CARACTERÍSTICAS DOCENTES QUE FAVORECEN LA RELACIÓN CERCANA CON LOS ESTUDIANTES.

Respecto a las características o actitudes docentes que favorecen la relación con los estudiantes Pianta, (1999), expone que la calidad de la relación es bidireccional, es decir, que en ella influye tanto el comportamiento del estudiante como el del profesor, sin embargo, es este último desde su lugar de adulto quien tiene principalmente la responsabilidad de favorecerla y cultivarla.

Desde esta perspectiva **la formación docente** que incluya el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas cobra importancia, en la medida que permite de-construir y reconstruir nuevas formas de interactuar con los estudiantes, enriquecer la reflexión pedagógica, acceder a desarrollos teóricos relevantes, instalar preguntas frente a la práctica educativa y afianzar destrezas, poniendo de manifiesto que para educar es necesario educarse.

Desde la anterior premisa se destaca la importancia de incluir en los currículos capacitación frente a las dimensiones del desarrollo humano, que le permita a los profesionales en formación nutrir el análisis crítico y contextualizado de las realidades donde se instalan los procesos educativos y reconocer las diferencias individuales, pues como afirma Freire (1993), generalmente esto es tomado muy poco en consideración por las escuelas de formación de maestros.

Por su parte Pianta y Nimetz, S.L. (1991), afirman que la sensibilidad, las conductas de cuidado y la habilidad del maestro para percibir y responder apropiadamente a las solicitudes del niño, son actitudes fundamentales que favorecen la relación cercana con los estudiantes, sin embargo, reconoce que estas dependen de la manera como el profesor concibe la relación. A su vez Pianta y Steinberg, (1992), señalan que la comunicación abierta y cordial, así como la implicación activa por parte del profesor, cumple un papel destacado en la calidad de la relación.

En consonancia con los planteamientos de los autores Manen (1998), reconoce la **sensibilidad** como característica deseable en los docentes, especialmente en aquellos que tienen a su cargo la formación de niños, dado que esta les permite hacer lectura de su rol, reconocer sus debilidades e ir minimizando las relaciones jerárquicas de quién sabe y enseña, sobre quién aprende y recibe, para posibilitar encuentros horizontales y cálidos.

El autor además argumenta que “los maestros que tienen sensibilidad pedagógica respecto a los niños de los que son responsables, también suelen ser sensibles a sus antecedentes, a sus historias personales y a sus cualidades y circunstancias particulares”. (Manen, 1998, p. 63). Desde esta lógica estima de gran valor la capacidad para ser empáticos, para devolverle la emoción y el sentimiento que se le ha confinado a la acción educativa en medio de tantos formalismos, discursos empresariales y una sociedad capitalista que ha ubicado como epicentro el acceso a bienes y recursos sobre el bienestar y la sostenibilidad del ser humano.

Por último el autor expone entre otras características docentes, de gran valor la preocupación y afecto por los niños, la responsabilidad, la pasión por conocer, la valoración de la subjetividad del estudiante, la comprensión pedagógica de sus necesidades, una esperanza activa ante la crisis, reflexión autónoma de la práctica, sentido del humor y la vitalidad, que les posibilita centrar la atención en la vida del estudiante, mirando sus posibilidades no sus limitaciones.

Por su parte Freire (2002), considera como cualidades indispensables en los profesores en primer lugar **la humildad**, que lejos de ser análoga con sumisión, cobardía, licencia insana o falta de carácter, es un valor que demuestra valentía, confianza, respeto al otro y así mismo, en la medida que permite reconocer una sentencia obvia “nadie lo sabe todo, nadie lo ignora todo, todos sabemos algo, todos ignoramos algo.” (p. 75). El autor expresa que sin la humildad es más difícil la comunicación porque escasamente una persona se dispondrá a la escucha cuando se ubica en un lugar de superioridad respecto a alguien que considera inferior o demasiado alejado del propio nivel de competencia.

En segundo lugar, plantea la **amorosidad**, tanto para los estudiantes como para el propio proceso de enseñar, sin la cual la educación perdería significado, pues el autor expone que sin esta es más complejo sobrevivir a las adversidades del que-hacer docente, como la falta de legitimidad social, la oposición en muchos casos de los padres de familia, los rigores del sistema y la precariedad salarial.

En tercer lugar, refiere la **valentía** y la **tolerancia**, definiendo la primera como la capacidad para superar los miedos que paralizan y la segunda que lejos de ser equivalente con la resignación para padecer abusos o la sumisión para encubrir o ponerse en connivencia con lo

intolerable y disfrazar las actitudes de quienes propician agresiones, es "... la virtud que nos enseña a convivir con lo que es diferente. A aprender con lo diferente, a respetar lo diferente". (Freire 2002, p. 79).

En cuarto lugar, agrupa la **decisión**, la **seguridad**, la **paciencia e impaciencia** y la **alegría de vivir**, como cualidades que deben ser encarnadas por los docentes desde una pedagogía progresista.

Por su parte Cussianovich (2010), plantea como necesaria en toda práctica docente **la habilidad para escuchar, ser fuente de apoyo y darse afectivamente a los estudiantes** considerando las realidades y situaciones de vida de cada uno, especialmente de los que se encuentran en condiciones de mayor vulnerabilidad por la escases económica o la violencia; al exclamar que "el maestro tiene que pasar a ser un psicólogo descalzo, un curandero en el sentido más estricto de la palabra, curandero de los espíritus golpeados por la guerra, por la violencia..." (p. 172).

En síntesis desde una perspectiva social, crítica y humanista de la acción educativa, se alude al carácter de formación, sensibilidad, amorosidad, comunicación y comprensión que debe presidir toda relación profesor- estudiante, construyendo nuevas formas de interactuar con ellos, de orientarlos no desde una postura de superioridad y autoritarismo sino desde una relación cercana donde prime el afecto, el respeto y el reconocimiento de cada uno.

CONCLUSIONES

Las relaciones caracterizadas por la cercanía se destacan por la interacción positiva que se gesta entre profesores y estudiantes permitiendo altos niveles de cordialidad, empatía, escucha, afecto y comunicación asertiva; generando a su vez sentimientos de autoestima, comodidad y bienestar que llevan a enfocar la atención y energía hacia el aprendizaje y la socialización por parte de los estudiantes.

Pianta, (1999) y Manen (1998), reconocen la **sensibilidad** como característica importante en un docente, especialmente de aquellos que tienen a su cargo la formación de niños, en tanto esta les permite leerse en su práctica educativa para reconocer sus habilidades y debilidades personales, desarrollar la capacidad de escucha y asumir con interés la vida de cada estudiante, mirando sus posibilidades no sus limitaciones.

En la acción educativa es necesario actuar con tacto pedagógico y acceder al mundo de los educandos desde el reconocimiento de las realidades individuales, familiares y sociales que integran la vida de cada uno, para desde allí, entender sus múltiples expresiones y el real significado de algunas conductas manifiestas como la agresión, tristeza, aislamiento, entre otras; generando al tiempo estrategias adecuadas de acompañamiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press. (ed. cast.: *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1987).
- Cussianovich, A. (2010). *Aprender la condición humana. Ensayo sobre pedagogía de la ternura*. Perú: Ed. Ifejan.
- Freire, p. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. Argentina: Siglo XXI editores.
- Freire, P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Argentina: Siglo XXI editores.
- Ford, D. H. & Lerner, R.M. (1992). *Developmental systems theory: An integrative approach*. Newbury Park, CA: Sage.
- Pianta, R.C. & Nimetz, S.L. (1991). Relationship between children and teachers: Associations with classroom and home behavior. *En: Journal of Applied Developmental Psychology*. (12), p. 263 – 280.
- Pianta, R.C. & Steinberg, M. (1992). Teacher-Child Relationships and the Process of Adjusting To School. En R.C. Pianta (Ed.), *Beyond the Parent: The Role of Other Adults in Children's Lives*. San Francisco: Jossey-Bass publishers. p. 61 – 80.
- Pianta, R.C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, D.C. London: American Psychological Association.
- Pianta, R.C. (2001). *STRS. Student-Teacher Relationships Scale*. Florida: PAR. Psychological Assessment Resources, Inc.

- Sameroff, A.J. (1989). Principles of development and psychopathology. En A. Sameroff y R.Emde (Ed.), Relationship disturbances in early childhood. p. 17-32. New York: Basic books.
- Van, M (1998). El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica. Barcelona: Ediciones Paidós Educador, S.A.
- Van, M (2004). El tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía. Canadá: Ediciones Paidós Educador, S.A.
- Wesley, P.W. & Buysse, V. (2003). Making meaning of school readiness in schools and communities. *Early Childhood Research Quarterly*. (18), p. 351-375.