

INVESTIGACIONES

**ADAPTACIÓN ESPAÑOLA DE LA ESCALA DE RELACION  
PROFESOR-ALUMNO (STRS) DE PIANTA**

**SPANISH ADAPTATION OF PIANTA'S STUDENT-TEACHER  
RELATIONSHIPS SCALE (STRS)**

**ROSA MORENO GARCÍA<sup>1</sup>  
ROSARIO MARTÍNEZ-ARIAS<sup>2</sup>**

Fecha de Recepción: 10-03-2008

Fecha de Aceptación: 26-06-2008

**RESUMEN**

Las relaciones entre niños y adultos desempeñan un papel muy importante en el desarrollo de las competencias académicas, sociales y emocionales de los alumnos durante la educación preescolar y primaria. La Student-Teacher-Relationships Scale, STRS (Pianta, 2001) fue desarrollada para medir la percepción de la relación de los profesores con un estudiante particular. La STRS mide los patrones de la relación alumno-profesor en términos de Conflicto, Cercanía y Dependencia. La STRS es un auto-informe formado por 28 ítems en escala tipo Likert de 5 puntos. Las puntuaciones para cada uno de las subescalas se obtienen sumando los ítems que componen cada uno de los factores.

La adaptación española se realizó con una muestra incidental de 44 profesores de preescolar y educación primaria, que cumplimentaron los cuestionarios para 345 alumnos seleccionados aleatoriamente de sus clases. La media de edad de los alumnos fue de 6,5 años (desviación típica 3,3 y rango de 3 a 15 años); el 49,5% fueron chicos y el 50,5% chicas.

<sup>1</sup> Profesora titular de la Escuela Universitaria ESCUNI (Adscrita a la Universidad Complutense de Madrid). *e-mail: rosa.moreno@iservicesmail.com*

<sup>2</sup> Catedrática del Departamento de Metodología de las Ciencias del Comportamiento. Facultad de Psicología. Universidad Complutense de Madrid *e-mail: rmnez.arias@psi.ucm.es*

Para establecer la estructura dimensional de la escala se utilizó análisis factorial exploratorio, obteniendo una solución de tres factores que explica el 52,4% de la varianza total. Los factores fueron denominados Conflicto, Cercanía y Dependencia y fueron muy similares a los de Pianta. Se obtuvieron estimaciones de la consistencia interna por el método alpha. Se realizaron comparaciones entre chicos y chicas, encontrando diferencias estadísticamente significativas. Los resultados mostraron interesantes correlaciones entre las puntuaciones de la STRS y atributos de los alumnos evaluados por los profesores.

## **PALABRAS CLAVE**

Adaptación española, Relaciones alumno-profesor, Conflicto, Cercanía, Dependencia..

## **ABSTRACT**

Relationships between children and adults play a outstanding role in the development of students' academic, social, and emotional competencies in pre-school and primary school years. The Student-Teacher Relationships Scale, STRS (Pianta, 2001) was developed to measure teacher's perceived relationship with a student. STRS measures student-teacher relationships patterns in terms of conflict, closeness, and dependency. The STRS is a 28-item self-report with a 5-point Likert-type rating scale. Scores are obtained by adding groups of items corresponding to three factor-based subscales.

The Spanish adaptation was carried out with an incidental sample of 44 teachers from kindergarten and primary school who completed the questionnaires for 345 randomly selected students. Student mean age was 6.5 years (with a standard deviation of 3.3 and range 3 to 15). There were 49.5% boys and 50.5% girls.

An exploratory factor analysis was performed in order to assess the dimensional structure of the scale. A three-factor solution was obtained that accounted for 52.4% of the total variance among the 28 items. The three factors were labeled as Conflict, Closeness, and Dependency, and they are very similar to Pianta's factors. Estimates of internal consistency were obtained using alpha method. Comparisons between boys and girls were carried-out showing significant differences. The results showed interesting correlations between the STRS scores and students' attributes assessed by the teachers.

## **KEY WORDS**

Spanish adaptation, Student-teacher relationship, Conflict, Closeness, Dependency.

## INTRODUCCIÓN

El papel de la familia en la socialización y en el desarrollo global del niño es crucial a lo largo de todas las edades (Bradley, Corwyn, Burchinal, McAdoo, y García Coll, 2001; O'Connor y McCartney, 2006; Pianta y McCoy, 1997), pero cuando el niño comienza la escuela, otras figuras importantes como son los maestros y los compañeros compartirán esta función (Greenberg, Speltz, y Deklyen, 1993; Mashburn, y Pianta, 2006; Pianta, 1999a.). Estas nuevas relaciones le proporcionarán experiencias emocionales, la oportunidad de aprender y poner en práctica habilidades sociales, capacidades de autorregulación, de exploración, y de apego, entre otras (Howes y Hamilton, 1992; Howes, Matheson, y Hamilton, 1994; Pianta, 1997). La institución escolar tiene un papel cada vez más destacado en la vida del niño, lo que deriva en una preocupación e interés mayor por el análisis de la interacción que se establece entre el profesor y los alumnos.

Son muchas las investigaciones que sugieren que las relaciones profesor-alumno están asociadas con el ajuste social, emocional y académico de los alumnos (Birch y Ladd, 1996, 1997, 1998; Denham y Burton, 1996; Hamre y Pianta, 2001; Howes, 2000; Howes, Hamilton, y Matheson, 1994; Howes y Ritchie, 1999; Murray y Murray, 2004; Pianta, Steinberg y Rollins, 1995; Pianta y Walsh, 1996; Wentzel, 1996), jugando un papel muy importante en la adquisición de las habilidades necesarias para tener éxito en el ámbito escolar (Baker, 2006; Pianta, y

Stuhlman, 2004). Por ejemplo, el conflicto en las relaciones profesor-alumno está altamente asociado con el abandono temprano de la escuela (Hamre y Pianta, 2001) y puede reforzar lo efectos negativos de las situaciones de riesgo familiares (Eccles y Roeser, 1999; Ladd y Burgess, 2001).

Algunas investigaciones sobre el papel fundamental de estas relaciones profesor-alumno durante toda la etapa escolar (Howes y Matheson, 1992; Howes y Smith, 1995; Pianta et al., 1995) están recogidas por Pianta (1999a) con la intención de plantear una teoría que sirva para su comprensión y para la puesta en práctica de una serie de estrategias que favorezcan la calidad de dichas relaciones y sirvan como base para la prevención (Baker, 2006; Burchinal, Peisner-Feinberg, Pianta, y Howes, 2002; Hamre, y Pianta, 2005; Hughes, Cavell, y Wilson, 2001; Meehan, Hughes, y Cavell, 2003) y actuación ante determinados problemas académicos o emocionales (Dickinson, 2006; LoCasale-Crouch, et al., 2007) En concreto, la Escala de Relaciones Profesor-Alumno (Student-Teacher Relationship Scale; STRS) en su versión revisada (Pianta, 2001) y desde su primera versión (Pianta y Nimetz, 1991), fue creada para medir la percepción que el profesor tiene sobre su relación con un estudiante en particular.

Robert Pianta señala la importancia de valorar y analizar la relación establecida con los alumnos, haciendo consciente el tipo de relación existente y permitiendo utilizar la información desde un punto de vista preventivo, mejorando el estilo interactivo, e incluso previniendo el *burnout* del

maestro (Pianta, 1999a, 1999b) y a partir de aquí proporcionar los recursos necesarios para establecer relaciones más eficaces con estudiantes concretos.

El objetivo del presente trabajo se centra en adaptar al español la Escala de Relaciones Profesor-Alumno, STRS (Pianta, 2001); entendiéndose que se trata de una herramienta útil que permite evaluar la calidad de las relaciones del profesor y sus alumnos y que, por tanto, permite la reflexión y búsqueda de estrategias para mejorar dicha relación.

### Descripción de la STRS

La STRS (Pianta 2001) es un auto-informe formado por 28 ítems diseñados para evaluar la percepción que el profesor tiene sobre su relación con sus alumnos. El profesor debe señalar, en una escala tipo Likert de 5 puntos, el grado en el que lo que expresa el ítem es aplicable a su relación con un determinado alumno. Permite evaluar tres dimensiones sobre la calidad de la relación: conflicto, cercanía y dependencia. En la Tabla 1 se describen las tres dimensiones.

**Tabla 1. Descripción de la Escala de Relación Profesor-Alumno (STRS) y de las subescalas<sup>1</sup>**

	Nº de ítems	Descripción
Conflicto	12 ítems	Mide el grado de cómo un profesor percibe su relación con un estudiante en particular como negativa o conflictiva. Puntuaciones altas de conflicto indican enfrentamientos entre el profesor y el estudiante, percibiendo al alumno como airado o impredecible, y consecuentemente el profesor se siente emocionalmente incómodo e ineficaz. Ítems representativos de la escala son: 2 “ <i>Parece que siempre estamos enfrentados</i> ”; 22 “ <i>Cuando está de mal humor, se que vamos a tener un día largo y difícil</i> ”.
Cercanía	11 ítems	Mide el grado de experiencias afectivas cálidas y de fácil comunicación del profesor con un alumno en particular. Puntuaciones altas de cercanía indican que la relación se caracteriza por la calidez donde el profesor se siente eficaz y soporte afectivo para el alumno. Ítems representativos de la escala son: 9 “ <i>Comparte espontáneamente información sobre sí mismo/a</i> ”; 27 “ <i>Comparte abiertamente sus sentimientos y experiencias conmigo</i> ”
Dependencia	5 ítems	Mide el grado de cómo un profesor percibe a un estudiante en particular como especialmente dependiente. Puntuaciones altas en dependencia sugieren que el estudiante reacciona exageradamente ante la separación del profesor, pide su ayuda aunque no la necesite y consecuentemente el profesor se sentirá preocupado por la dependencia del alumno. Ítems representativos de la escala son: 7 “ <i>Se siente muy orgulloso/a cuando le alabo</i> ”; 10 “ <i>Depende demasiado de mí</i> ”.

<sup>1</sup> Por derechos de Copyright del autor no se incluyen los ítems de la escala, solamente algunos ejemplos.

La STRS desde su versión inicial (Pianta y Nimetz, 1991) hasta la más actual (Pianta, 2001) ha sufrido diferentes cambios y revisiones. En su última versión presenta adecuadas propiedades psicométricas y ha sido sometida a análisis factorial exploratorio. La subescala *conflicto*, compuesta por 12 ítems, explica el 30 % de la varianza total y muestra un coeficiente alpha de 0,92; la subescala *cercanía*, con un total de 11 ítems, explica el 13 % de la varianza total y tiene un coeficiente alpha de 0,86 y la subescala de *dependencia*, compuesta por 5 ítems, explica el 6 % de la varianza y el valor del coeficiente es de 0,64. Otros estudios realizados con sujetos de la población de Estados Unidos muestran resultados similares (Hamre y Pianta, 2001; Kesner, 2000, 2002; NICHD Early Child Care Research Network, 2005). También ha mostrado evidencias de validez predictiva para los niveles presentes y futuros de rendimiento académico, problemas de conducta y competencia escolar en general (Birch y Ladd, 1997; Hamre y Pianta, 2001; Howes y Ritchie, 1999; Kesner, 2000; Pianta, et al. 1995; Pianta y Stuhlman, 2004).

La STRS ha resultado ser útil para la evaluación de las experiencias sociales y emocionales de los profesores con sus alumnos en el aula (Beyazkurk, y Kesner, 2005; Henricsson y Rydell, 2004; Howes, 2000; Kesner, 2000); para el análisis de la influencia de la calidad de las relaciones en la motivación de los alumnos (Salmon, 1999) y en el ajuste escolar (Baker, 2006; Burchinal, et al., 2002); para valorar la prevención y la intervención temprana ante situaciones de riesgo,

tanto a nivel académico como social (Birch y Ladd, 1997; Hamre y Pianta, 2001, 2005; Howes y Ritchie, 1999; Pianta, 1999a; Pianta y Walsh, 1996; Pianta y Hamre, 2001; Ramos-Marcuse, 2002; Wentzel, 1996); incluso para el estudio del burnout y el estrés del propio profesor (Boesen, 1998; McDow, 1994).

## MÉTODO

### Participantes

Se solicitó la colaboración voluntaria y anónima de 44 profesores (88,1 % mujeres y 11,9 % varones con una edad media de 23,4 años) para valorar su percepción de la relación con una serie de alumnos. El total de alumnos observados fue de 345 con un porcentaje de 49,5 % niñas y 50,5 niños, escolarizados en infantil (61%) y primaria (39 %) en colegios de diferente tipología, en cuanto a titularidad y confesionalidad (37 % laicos y 63% religiosos; 62% concertados; 10 % públicos y 28 % privados) dentro de la Comunidad de Madrid.

### Variables e instrumentos de medida

*Relaciones alumno-profesor.* Para evaluar la calidad de relación percibida por parte de los profesores se utilizó la Escala de Relaciones Profesor-Alumno, adaptación al castellano de la Student-Teacher Relationship Scale (STRS, Pianta, 2001), descrita en el apartado anterior, cuya adaptación es el objetivo del presente trabajo.

*Evaluación de atributos y conductas de los alumnos.* Con el fin de tener un conocimiento más amplio de las características de cada uno de los alumnos evaluados con la STRS, se elaboró para esta investigación un cuestionario que debe cumplimentar el profesor para cada uno de los alumnos evaluados. Este cuestionario consta de datos sociodemográficos generales y de tres apartados: atributos no cognitivos del niño (Por ejemplo, “*Es introvertido/a*”, “*Es dominante*”, “*Es independiente*”); características sobre sus relaciones interpersonales (Por ejemplo, “*Se pelea fácilmente*”, “*Participa alegremente en actividades de grupo*”, “*Molesta o insulta a los demás*”); y atributos cognitivos, relacionados con sus logros académicos (Por ejemplo, “*Manifiesta interés por el aprendizaje*”, “*Tiene buena memoria*”, “*Obtiene buenos resultados académicos*”).

La cumplimentación de estos datos se realiza a través de una escala tipo Likert con cinco alternativas que van del 1 al 5, teniendo en cuenta que el 5 indica que se trata de una característica que describe muy bien al niño observado y el 1 indicaría que se trata de una característica que no corresponde a la forma de ser o a la conducta del niño.

### Procedimiento

La adaptación al castellano de la escala original STRS de Pianta (2001) se realizó siguiendo los criterios establecidos por Van de Vijver y Hambleton (1996) para la adaptación de instrumentos de eva-

luación a otras lenguas o culturas: traducción al castellano de cada uno de los ítems de la versión original, comparación con el original y *back-translation* (traducción inversa) de la escala; realización de las correcciones pertinentes en el cuestionario y en la hoja de respuesta, y realización de un pequeño estudio piloto presentando todos los instrumentos de medida a un grupo de 10 profesores de primaria, con el objetivo de detectar y subsanar las posibles dificultades que pudiera tener su cumplimentación.

Para la realización del estudio exploratorio sobre la validación de la escala, cada uno de los profesores participantes debía seleccionar de forma aleatoria a ocho alumnos, cuatro niñas y cuatro niños, del grupo de su clase con el fin de evaluar las relaciones mantenidas con ellos y cumplimentar los protocolos entregados. Para que esta selección fuese aleatoria, debían escoger a sus alumnos teniendo en cuenta el número de lista (el nº 3, el nº 6, el nº 9, y así sucesivamente hasta seleccionar a cuatro niñas y cuatro niños.). Se eliminaron los protocolos incompletos.

## RESULTADOS

### Análisis de la dimensionalidad y fiabilidad de la escala

Se siguieron los mismos procedimientos presentados en Pianta (2001) para poder comparar los resultados. Se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio de la adaptación española de la Escala de Relación Profesor-Alumno STRS, utiliza-

do el método de ejes principales para la extracción y el procedimiento Varimax, para la rotación. Con la guía del criterio del “scree test” se extrajeron tres factores, que coinciden con los de Pianta: conflicto, cercanía y dependencia. El conjunto de los tres factores explica un 47,1% de la varianza total (48,8% en Pianta, 2001). En la Tabla 2 se presentan las saturaciones de

los ítems en los factores, junto con las mostradas por Pianta (2001).

El primer factor (*Conflicto*) es el que mayor porcentaje de varianza explica, el 30,18 %, aglutinando un mayor número de ítems, en concreto doce como en la escala original, aunque existe algún cambio con relación a los ítems seleccionados.

**Tabla 2. Matriz de factores rotados de las versiones española y norteamericana**

	Adaptación española			Versión Norteamericana (Pianta)		
	Conflicto	Cercanía	Dependencia	Conflicto	Cercanía	Dependencia
Ítem 1		,66			,65	
Ítem 2	,71			,80		
Ítem 3		,68			,64	
Ítem 4		-,40			-,52	
Ítem 5		,66			,61	
Ítem 6	,45					,43
Ítem 7		,67			,58	
Ítem 8			,63			,66
Ítem 9		,74			,76	
Ítem 10			,79			,75
Ítem 11	,68			,77		
Ítem 12		,56			,45	
Ítem 13	,60			,65		
Ítem 14			,42			,50
Ítem 15		,65			,70	
Ítem 16	,68			,63		
Ítem 17			,63			,59
Ítem 18	,71			,72		
Ítem 19	-,54			-,51		
Ítem 20	,71			,82		
Ítem 21			,43		,40	
Ítem 22	,69			,80		
Ítem 23	,70			,76		
Ítem 24	,50			,59		
Ítem 25	,26		,42	,54		
Ítem 26	,68			,73		
Ítem 27		,82			,79	
Ítem 28	-,46	,60		-,46	,57	
Autovalor	8,84	4,19	1,55	8,63	3,73	1,79
% Varianza explicada	31,92	14,97	5,52	29,8	12,9	6,2

Nota: Para poder comparar con los resultados de Pianta (2001) se han omitido las saturaciones inferiores a |.40|

En nuestra adaptación se incluye el ítem 6 (*Se muestra dolido/a o desconcertado/a cuando yo le corrijo*) que en la escala original aparece en el tercer factor (dependencia). Sin embargo, el ítem 25 (*Se queja o llora cuando quiere algo de mí*) en la escala original aparece en el primer factor, y en nuestra adaptación aparece en el tercero (dependencia).

El segundo factor (*Cercanía*) explica el 13,07 % de la varianza encontrada, está formado por diez ítems, uno menos que en la escala original; en concreto se trata del ítem 21 (*He notado que imita mi conducta o mi forma de hacer las cosas*), que en nuestro caso formaría parte del tercer factor (dependencia). El resto de los ítems del factor 2 coinciden en ambas escalas.

El tercer factor (*Dependencia*) explica solamente el 3,83 % de la varianza con un total de seis ítems, uno más que en la escala original. En nuestra adaptación, aparecería el ítem 25 (*Se queja o llora cuando quiere algo de mí*) que en la escala original aparece en el factor 1 (conflicto); y el ítem 21 (*He notado que imita mi conducta o mi forma de hacer las cosas*), que en la escala original aparece en el factor 2 (cercanía). Por otro lado, el ítem 6 (*Se muestra dolido/a o desconcertado/a cuando yo le corrijo*) pasa a formar parte del primer factor (conflicto). El resto de los ítems de la escala coinciden.

La consistencia interna de la Escala de Relación Profesor-Alumno ha resultado ser muy elevada, incluso más que la de la escala original. En concreto en los factores 1 (conflicto) y 2 (cercanía) se

obtiene un coeficiente alfa de 0,9 y en el factor 3 (dependencia) de 0,7, que aunque algo más baja se trataría de una fiabilidad media-alta dentro de los límites aceptables (Nunnally y Bernstein, 1994).

Siguiendo los criterios de validación de la escala utilizados por Pianta (2001) incluimos algunas relaciones importantes derivadas del constructo "Relaciones Profesor-Alumno", como son sus relaciones con el sexo y la edad del alumno, las relaciones con sus iguales, y algunos atributos cognitivos y no cognitivos. En nuestro estudio no tenemos en cuenta la etnia de los alumnos por no disponer de una muestra suficientemente representativa. Se obtuvieron dos tipos de puntuaciones para cada uno de los factores, factoriales y sumativas,

También se obtuvieron las correlaciones entre puntuaciones factoriales y sumativas, encontrando en todos los casos valores superiores a 0,93 (0,97, 0,98 y 0,93 para conflicto, cercanía y dependencia, respectivamente), por lo que los siguientes resultados se obtuvieron todos con las puntuaciones factoriales.

### **Relaciones profesor-alumno y variables sociodemográficas**

En la Tabla 3 se presentan los estadísticos descriptivos según el sexo y los resultados del contraste t de Student. Se mantuvo el supuesto de igualdad de varianzas en las puntuaciones de cercanía y dependencia, pero no en conflicto, por lo que para estas puntuaciones se calculó el

contraste para varianzas heterogéneas con grados de libertad calculados.

tres factores y las evaluaciones dadas por los profesores al conjunto de atributos

**Tabla 3. Medias y desviaciones típicas de las puntuaciones factoriales por sexo y resultados del contraste**

Factores	Sexo	Media	D. Típica	t (g.l)
<b>Conflicto</b>	Varones	,10	1,04	1,91*
	Mujeres	-,10	,87	(321,76)
<b>Cercanía</b>	Varones	-,12	1,00	-2,33**
	Mujeres	,12	,91	(343)
<b>Dependencia</b>	Varones	-,12	,89	-2,36**
	Mujeres	,12	,91	(343)

En la Tabla se observan diferencias estadísticamente significativas en los tres factores, alcanzando puntuaciones superiores las niñas en cercanía y dependencia y los niños en conflicto.

cognitivos y no cognitivos y las relaciones con los iguales. Los resultados se presentan en la Tabla 4.

Se calcularon correlaciones de Pearson entre las puntuaciones de las tres escalas y la edad de los alumnos, encontrándose los siguientes valores: 0,095 (no significativa) con conflicto, -0,203 ( $p < .01$ ) con cercanía y 0,034 (no significativa) con dependencia. Solamente es estadísticamente significativa y negativa la correlación con cercanía, cuyas puntuaciones decrecen con la edad. Un resultado similar se obtuvo cuando se analizaron las diferencias entre las medias de los cursos, que no se presentan aquí ya que no aportan más información.

En la Tabla pueden observarse interesantes correlaciones estadísticamente significativas con los atributos evaluados por los profesores. En cuanto a conflicto, destacan las correlaciones negativas con los atributos no cognitivos de *introvertido*, *dominante*, *emprendedor/a*, *tranquilo/a* y *obediente*. También son interesantes las correlaciones negativas con los atributos cognitivos que denotan interés y competencias académicas: *presta atención*, *se esfuerza*, *interés por el aprendizaje*, *buen memoria* y *buenos resultados académicos*. Muestra también correlaciones negativas con los atributos que representan buenas relaciones con los iguales como *ayuda a los demás*, *participa en las actividades de grupo* y *se relaciona fácilmente*. Dentro de este grupo son relevantes las correlaciones positivas mostradas con conductas típicas de acoso y victimización

**Relaciones profesor-alumno y evaluación de atributos de los alumnos**

Se calcularon los coeficientes de correlación entre las puntuaciones en los

**Tabla 4. Coeficientes de correlación de Spearman entre las puntuaciones de los factores y los atributos de los alumnos evaluados por los profesores**

<i>Atributos no cognitivos</i>	<b>Conflicto</b>	<b>Cercanía</b>	<b>Dependencia</b>
Es introvertido/a	0,19**	-0,47**	-0,12*
Es dominante	0,48***	-0,11*	0,09
Es emprendedor/a	-0,15**	0,26***	-0,08
Es independiente	-0,03	-0,03	-0,24***
Es conformista	-0,07	-0,04	-0,05
Es tranquilo/a	-0,36***	0,13*	-0,02
Es obediente	-0,67***	0,41***	-0,12*
<i>Atributos cognitivos</i>			
Presta atención	-0,51***	0,30***	-0,17**
Se esfuerza	-0,55***	0,36***	-0,14*
Manifiesta interés por el aprendizaje	-0,50***	0,37***	-0,17**
Tiene buena memoria	-0,32***	0,26***	-0,18**
Obtiene buenos resultados académicos	-0,35***	0,28**	-0,20**
<i>Relaciones con los iguales</i>			
Pega o agrede a los otros	0,48***	0,16**	0,02
Recibe agresiones de los demás	0,34***	-0,14*	0,03
Se pelea fácilmente	0,49***	-0,18**	0,07
Participa alegremente en actividades de grupo	-0,46***	0,61***	-0,01
Ayuda a los demás	-0,46***	0,52***	-0,04
Molesta o insulta a los demás	-0,38***	0,56***	0,03

\*\*\* p < .001; \*\* p < .01; \* p < .05

como *pega o arremete, se pelea, molesta o insulta a los demás y recibe agresiones*.

Con respecto al factor Cercanía resaltamos las correlaciones estadísticamente significativas y positivas con los atributos no cognitivos *obediente* y *emprendedor* y negativa con *introvertido*. Todos los atributos relacionados con el interés y las competencias académicas muestran correlaciones positivas y moderadas con el factor. Por lo que se refiere a las relaciones con los iguales, destacan las correlaciones positivas y medias con los atributos que describen una buena integración social, como *participación en activi-*

*dades de grupo, ayuda a los demás y se relaciona fácilmente*. Las correlaciones negativas con indicadores de acoso y victimización, aunque estadísticamente significativas, son bajas.

En cuanto al factor de Dependencia, es el que muestra correlaciones más bajas con los diversos tipos de atributos, aunque algunas son estadísticamente significativas y en la dirección esperada, como las negativas con *independiente* y con los atributos de interés y competencias académicas. Este factor no muestra correlaciones estadísticamente significativas con ninguno de los atributos referidos a las relaciones con los iguales.

## DISCUSIÓN

La adaptación al castellano de la *Student-Teacher Relationship Scale* (STRS, Pianta 2001) se ha realizado siguiendo los pasos establecidos, traducción, back-translation y estudio piloto (Van de Vijver y Hambleton, 1996). El análisis de la dimensionalidad de esta escala nos ha permitido extraer los mismos factores que en la escala original, conflicto, cercanía y dependencia, aunque los ítems que configuran los factores varían ligeramente. Los coeficientes de fiabilidad como consistencia interna de las tres subescalas son elevados en el caso de conflicto y cercanía y algo más bajas en dependencia, con un número de ítems considerablemente menor. En todos los casos se encontraron valores muy próximos a los de la muestra de validación (Pianta, 2001).

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre niñas y niños en los tres factores, conflicto, cercanía, y dependencia, coincidiendo con los resultados encontrados en otros estudios, donde los niños puntúan más alto en conflicto y las niñas en cercanía y dependencia (Birch y Ladd, 1998; Hamre y Pianta, 2001; O'Connor y McCartney, 2006; Pianta 2001; Saft y Pianta, 2001).

Con relación a la edad, únicamente se encontró una correlación estadísticamente significativa con la escala de cercanía, que se reduce con la edad. Otros estudios coinciden en la dirección de estas correlaciones encontrando escasas correlaciones significativas (Kesner,

2002; Pianta 2001; O'Connor y McCartney, 2006).

Se encontraron correlaciones estadísticamente significativas, muchas de tamaño moderado y medio con atributos no cognitivos de los alumnos, pudiendo destacar relaciones más conflictivas y menos cercanas con sujetos caracterizados como introvertidos y dominantes, mientras que atributos del tipo, emprendedor, tranquilo y obediente, serían indicadores de relaciones menos conflictivas y más cercanas. En cuanto a la dependencia, se destaca una relación inversa con el atributo independiente, como es de esperar, y con el ser introvertido y obediente, aunque las correlaciones con los atributos son en general bajas. Los resultados están en la línea de los obtenidos por otros investigadores que ponen de relieve la relación positiva entre conflicto y dependencia con problemas conductuales (Birch y Ladd, 1998; Howes y Ritchie, 1999; O'Connor y McCartney, 2006; Pianta, 1994, Pianta y Stuhlman, 2004) y la negativa de cercanía (Henricsson y Rydell, 2004; Meehan, et al. 2003).

Se encontraron también significativas y relativamente altas correlaciones entre las puntuaciones de las escalas con aspectos relacionados directamente con el aprendizaje, como en estudios realizados en otras poblaciones (Burchinal, et al., 2002; Hamre y Pianta, 2001; O'Connor & McCartney, 2006; Pianta y Stuhlman, 2004). Los alumnos que se esfuerzan, que prestan atención e interés por el aprendizaje, y que además obtienen buenos resultados tienen relaciones

menos conflictivas y más cercanas con sus profesores, y aunque no de manera significativa, serán menos dependientes de estas relaciones.

En cuanto a la relación que los niños mantiene con sus iguales también encontramos correlación con las diferentes subescalas de la STRS (Birch y Ladd, 1998). Encontramos una clara relación entre el conflicto con los iguales y el conflicto con el profesor (Burchinal, et al., 2002; Howes y Ritchie, 1999; Ladd, Birch y Bush, 1999; O'Connor y McCartney, 2006); mientras que conductas de cooperación y fácil acercamiento hacia los iguales resultan ser indicativo de relaciones no conflictivas con el profesor; lo mismo ocurre con la dependencia aunque no de una manera significativa. Por otro lado, el participar en el grupo alegremente, el relacionarse fácilmente con los iguales y el ayudar a los demás son indicativos de unas relaciones cercanas con el profesor (Maldonado y Carrillo, 2006; Pianta y Stuhlman, 2004).

Con relación a la adaptación al castellano de la Escala de Relaciones Profesor-Alumno podemos concluir que posee unas propiedades psicométricas de validez y fiabilidad muy adecuadas; por tanto, puede ser un instrumento útil para profundizar en las relaciones profesor-alumno entendidas como interacción, influencia y reciprocidad entre ambos (Anderson, Christenson, Sinclair y Lehr, 2004); para analizar y mejorar dichas relaciones, abarcando desde la relación más académica (Beishuizen, Hof, Van Putten, Bouwmeester y Asscher, 2001),

que facilite el aprendizaje, hasta una relación más personal, centrada más en las necesidades individuales de afecto, atención, reconocimiento, y confianza, entre otras (Kesner, 2000; Pianta 1999a); para reconocer el impacto de las relaciones positivas con sus alumnos y poder actuar de manera preventiva (Baker, 2006; Hamre y Pianta, 2005), poniendo énfasis especial en aquellos casos en situaciones de riesgo (maltrato, violencia, abuso de droga, negligencia, familias desestructuradas...) en los que sus relaciones anteriores no les hayan facilitado un desarrollo sano (Denham y Burton, 1996; Howes, Matheson, y Hamilton, 1994; Howes, Phillipsen, y Peisner-Feinberg, 2000; Kennedy y Kennedy, 2004); y para poder, incluso, entender el malestar de algunos profesores en determinadas situaciones, analizando y proponiendo programas de prevención del burnout y el estrés en el profesorado (Boesen, 1998; McDow, 1994). La STRS puede ser de utilidad para todos los profesionales de la enseñanza, maestros y psicólogos escolares que pretenden considerar el contexto escolar y las relaciones profesor-alumno como factores importantes en el desarrollo y en el ajuste escolar de los niños.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anderson, A.R., Christenson, S.L., Sinclair, M.F., y Lehr, C.A. (2004). Check and connect: The importance of relationships for promoting engagement with school. *Journal of School Psychology*, 42, 95-113.

Baker, J.A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology, 44*, 211-229

Beishuizen, J.J., Hof, E., Van Putten, C.M., Bouwmeester, S., y Asscher, J.J. (2001). Students' and teachers' cognitions about good teachers. *British Journal of Educational Psychology, 71*, 185-201.

Beyazkurk, D. y Kesner, J.E. (2005). Teacher-child relationships in Turkish and United States schools: A cross-cultural study. *International Education Journal, 6*, 547-554.

Birch, S.H., y Ladd, G.W. (1996). Interpersonal relationships in the school environment and children's early school adjustment. En K. Wentzel y J. Juvonen (Eds.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment* (pp.199-225). New York: Cambridge University Press.

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

Birch, S. H., y Ladd, G.W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology, 34*, 934-946.

Boesen, C.K. (1998). Teacher stress and teacher-student relationships as predictors of teacher behavior. *Disserta-*

*tion Abstracts International. Section-B: The Sciences and Engineering, 58* (7-B): 3964.

Bradley, R. H., Corwyn, R. F., Burchinal, M., McAadoo, H. P., y García Coll, C. (2001). The home environments of children in the United States: Part 2. Relations with behavioral development from birth through age 13. *Child Development, 72*, 1868-1886.

Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R. C., y Howes, C. (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of School Psychology, 40*, 415-436.

Denham, S., y Burton, R. (1996). A social emotional intervention for at risk four year olds. *Journal of School psychology, 34*, 225-246.

Dickinson, D.K. (2006). Toward a Toolkit Approach to Describing Classroom Quality. *Early Education and Development, 17*, 177-202.

Eccles, J. S., y Roeser, R.W. (1999). School and community influences on human development. In M. H. Bornstein & M. E. Lamb (Eds.), *Developmental psychology: An advanced textbook* (4th ed., pp.503-554). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Greenberg, M. T., Speltz, M. L., y Deklyen, M. (1993). The role of attachment in the early development of disrupt-

tive behavior problems. *Development and Psychopathology*, 5, 191-213.

Hamre, B.K., y Pianta, R.C. (2001). Early Teacher-child Relationships and the Trajectory of Children's School outcomes through Eighth Grade. *Child development*, 72, 625-638.

Hamre B. K., y Pianta R.C (2005). Can Instructional and Emotional Support in the First-Grade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failure? *Child Development*, 76, 949-967.

Henricsson, L., y Rydell, A.M. (2004). Elementary school children with behavior problems: Teacher-child relations and self-perception. *A prospective study. Merrill Palmer Quarterly*, 50, 111-138.

Howes, C. (2000). Socio-emotional climate in child care, teacher-child relationships and children's second grade peer relations. *Social Development*, 9, 191-203.

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

Howes, C., Hamilton, C.E., y Matheson, C.C. (1994). Children's relationships with peers: Differential associations with aspects of the teacher-child relationship. *Child Development*, 65, 253-263.

Howes, C., y Matheson, C.C. (1992). Contextual Constraints on the Concordance of Mother-Child and Teacher-Child Relationships. En R.C. Pianta (Ed.), *Beyond the Parent: The Role of Other Adults in Children's Lives* (pp. 25-40). San Francisco: Jossey-Bass.

Howes, C., Matheson, C.C., y Hamilton, C.E. (1994). Maternal, teachers, and child-care history correlates of children's relationships with peers. *Child Development*, 65, 264-273.

Howes, C., Phillipsen, L.C., y Peisner-feinberg, E. (2000). The consistency of perceived teacher-child relationships between preschool and kindergarten. *Journal of School Psychology*, 38, 113-132.

Howes, C., y Ritchie, S. (1999). Attachment organization in children with difficult life circumstances. *Development and Psychopathology*, 11, 251-268.

Howes, C., y Smith, E. (1995). Relations among child care quality, teacher behavior, children's play activities, emotional security, and cognitive activity in child care. *Early Childhood Research Quarterly*, 10, 381-404.

Hughes, J. N., Cavell, T. A., y Wilson, V. (2001). Further evidence for the developmental significance of teacher-student relationships: Peers' perceptions of support and conflict in teacher-child relationships. *Journal of School Psychology*, 39, 289-301.

- Kennedy, J.H., y Kennedy, C.E. (2004). Attachment theory: Implications for school psychology. *Psychology in the Schools*, 41, 47-259.
- Kesner, J.E. (2000). Teachers Characteristics and the Quality of Child-Teacher Relationships. *Journal of School Psychology*, 28, 133-149.
- Ladd, G. W., Birch, S. H., y Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development*, 70, 1373-1400.
- Ladd, G.W., y Burgess, K. B. (2001). Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological and school adjustment?. *Child Development*, 72, 1579-1601.
- LoCasale-Crouch, J., Konold, T., Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D.; Clifford, R.; Early, D., y Barbarin, O. (2007). Observed classroom quality profiles in state-funded pre-kindergarten programs and associations with teacher, program, and classroom characteristics. *Early Childhood Research Quarterly*, 2, 3-17.
- Maldonado, C. y Carrillo Ávila, S. (2006). Educar con afecto: características y determinantes de la calidad de la relación niño-maestro. *Revista infancia, adolescencia y familia*, 1, 39-60.
- Mashburn A. J., y Pianta R.C. (2006). Social Relationships and School Readiness. *Early Education and the Development*, 17, 151- 176.
- Meehan, B. T., Hughes, J. L., y Cavell, T. A. (2003). Teacher-student relationships as compensatory resources for aggressive children. *Child Development*, 74, 1145-1157.
- McDow, S.M.S. (1994). A study of special education STRS and caseloads in Oregon and their impact upon teachers' perceptions of success, job satisfaction and burnout. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*. 54, 3401.
- Murray, C., y Murray, K.M. (2004). Child level correlates of teacher-student relationships: An examination of demographic characteristics, academic orientations, and behavioral orientations. *Psychology in the Schools*, 41, 751-762.
- NICHD Early Child Care Research Network. (2005). Early Child Care and Children's Development in the Primary Grades: Follow-Up Results from the NICHD Study of Early Child Care. *American Educational Research Journal*, 43, 537-570.
- Nunnally, J.C. y Bernstein, I. (1994), *Psychometric Theory*. New York. M.c.Graw Hill.
- O'Connor, E., y McCartney K. (2006). Testing Associations Between Young Children's Relationships With Mothers and Teachers. *Journal of Educational Psychology*, 98, 87-98.

- Pianta, R.C. (1994). Patterns of relationships between children and kindergarten teachers. *Journal of School Psychology, 32*, 15-32.
- Pianta, R. C. (1997). Adult-child relationship processes and early schooling. *Early Education and Development, 8*, 11-26.
- Pianta, R.C. (1998). *Enhancing relationships between teacher and children*. Washington, DC.: American Psychological Association.
- Pianta, R.C. (1999a). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Pianta, R.C. (1999b). Widening the debate on educational reform: Prevention as a viable alternative. *Exceptional Children, 59*, 306-313.
- Pianta, R.C. (2001). STRSTM. Student-Teacher Relationships Scale. Florida: PAR. Psychological Assessment Resources, Inc.
- Pianta, R.C., y Hamre, B.K. (2001). *Students, teachers, and relationship support consultant's manual*. Odesa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Pianta, R. C., y McCoy, S. J. (1997). The first day of school: the predictive validity of early school screening. *Journal of Applied Developmental Psychology, 18*, 1-22.
- Pianta, P.C., y Nimetz, S.L. (1991). Relationship between children and teachers: Associations with classroom and home behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology, 12*, 379-393.
- Pianta, R.C., Steinberg, M., y Rollins, K. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's school adjustment. *Developmental and Psychopathology, 7*, 297-312.
- Pianta, R. y Stuhlman, M. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review, 33*, 444-458.
- Pianta, R.C., y Walsh, D. (1996). *High-risk children in the schools: Creating sustaining relationships*. New York: Routledge.
- Ramos-Marcuse, F. M. (2002). Children's moral narratives: Links to aggression and early relationships *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering. 62(7-B)*, 3402.
- Saft, E. W., y Pianta, R. C. (2001). Teachers' perceptions of their relationships with student: Effects of child age, gender, and ethnicity of teachers and children. *School Psychology Quarterly, 16*, 125-141.
- Salmon, J.M. (1999). Kindergarten teachers' and children's perceptions of the teacher-child relationship. *Dissertation Abstracts International. Sec-*

*Rosa Moreno García y Rosario Martínez-Arias*

*tion A: Humanities and Social Sciences, 59 (9-A): 3353.*

Van de Vijver, F., y Hambleton, R.K. (1996). Translating Tests: Some Practical Guidelines. *European Psychologist, 1*, 89-99.

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