

**UNIVERSIDAD SAN FRANCISCO DE QUITO**

**Colegio de Posgrados**

**El vínculo afectivo en el preescolar: Un estudio cualitativo**

**Ana María Cruz Rhor**

**Nascira Ramia, Ed.D**  
**Directora de Trabajo de Titulación**

Trabajo de titulación de posgrado presentada como requisito  
para la obtención del título de Magíster en Educación

Quito, diciembre de 2015

**UNIVERSIDAD SAN FRANCISCO DE QUITO USFQ**

**COLEGIO DE POSGRADOS**

**HOJA DE APROBACIÓN DE TRABAJO DE TITULACIÓN**

**El vínculo afectivo en el preescolar: Un estudio cualitativo**

**Ana María Cruz Rhor**

Nascira Ramia, Ed.D  
Directora del Trabajo de Titulación

---

Teresa Borja, Ph.D  
Miembro del Comité de Tesis

---

Renata Castillo, M.A.  
Miembro del Comité de Tesis

---

Nascira Ramia, Ed.D  
Director del programa

---

Julie Williams, Ph.D  
Decano del Colegio de Ciencias Sociales y Humanidades

---

Hugo Burgos, Ph.D  
Decano del Colegio de Posgrados

---

**Quito, diciembre de 2015**

### © DERECHOS DE AUTOR

Por medio del presente documento certifico que he leído la Política de Propiedad Intelectual de la Universidad San Francisco de Quito y estoy de acuerdo con su contenido, por lo que los derechos de propiedad intelectual del presente trabajo de investigación quedan sujetos a lo dispuesto en la Política.

Asimismo, autorizo a la USFQ para que realice la digitalización y publicación de este trabajo de investigación en el repositorio virtual, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Firma: \_\_\_\_\_

Nombre: Ana María Cruz Rhor

Código del estudiante: 115932

C. I.: 1708950058

Lugar, Fecha: Quito, diciembre de 2015

## **DEDICATORIA**

Dedico esta tesis a todos los niños con quienes he trabajado durante más de 10 años, quienes me han inspirado y motivado para seguir preparándome continuamente y así apoyar su desarrollo de forma integral.

## AGRADECIMIENTOS

Agradezco a todas las personas que han sido testigos de este proceso, quienes de una u otra forma me han apoyado y motivado a seguir adelante.

Entre estas personas es importante mencionar a las siguientes:

Mi esposo, Juan Pablo, quien aportó en varias ocasiones con ideas y sugerencias, y quien fue paciente durante este tiempo al verme ausente mientras me dedicaba a estudiar y trabajar en la tesis.

A mis padres y hermana, por su apoyo incondicional de siempre.

A mis compañeros/as de la maestría quienes con su retroalimentación desde el inicio de este proceso fueron colaborando con sus ideas.

A Jenna Harvey quien colaboró en la recolección de datos.

A mi directora de tesis, Nascira, quien me impulsó a concluir esta investigación y aportó durante todo el proceso.

Y finalmente agradezco a las profesoras que fueron parte del estudio, de quienes aprendí bastante.

## RESUMEN

Este estudio cualitativo analiza la relación estudiante-profesor en el preescolar de un colegio privado de Quito. El objetivo fue identificar la forma en la que un profesor establece vínculos con sus estudiantes, y analizar los posibles factores que influyen en esa relación. Participaron 12 profesoras del preescolar. La recolección de datos incluyó una entrevista a profundidad con cada participante y una observación de campo. Entre los resultados obtenidos se evidencia que las profesoras utilizan una variedad de estrategias para establecer vínculos con sus estudiantes, que van desde proximidad física, expectativas altas, respeto, apoyo individualizado, entre otras. Se evidenció también que los factores que influyen en esa relación son los sistemas de creencias del profesor, y la regulación de sus emociones.

Palabras clave: vínculo estudiante-profesor, vínculo afectivo, interacción estudiante-profesor, estudio cualitativo.

## ABSTRACT

This qualitative study analyzes the student-teacher relationship in the preschool of a private school in Quito. The objective of the study was to identify the way teachers establish a close relationship with students, and to identify the elements that influence that relationship. 12 preschool teachers participated in the study. Data was collected through a semistructured interview and a class observation. Results showed that teachers use a variety of strategies to bond with students, that include physical proximity, having high expectations, showing respect, offering individualized support, among others. Results also showed that some of the elements that influence this relationship are the beliefs teachers have and the way they regulate their emotions.

*Key word:* teacher-child relationship, attachment, qualitative study.

## TABLA DE CONTENIDO

<b>Resumen</b> .....	6
<b>Abstract</b> .....	7
<b>INTRODUCCIÓN AL PROBLEMA</b> .....	9
Antecedentes .....	99
El problema .....	11
Preguntas de investigación .....	11
Contexto y marco teórico .....	12
Propósito del estudio .....	13
Definición de términos .....	134
Presunciones del autor del estudio .....	14
<b>REVISIÓN DE LA LITERATURA</b> .....	15
Géneros de literatura incluidos en la revisión .....	15
Pasos en el proceso de revisión de la literatura .....	15
Formato de la revisión de la literatura .....	15
<b>METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN</b> .....	38
Justificación de la metodología seleccionada .....	3838
Herramienta de investigación utilizada .....	38
Descripción de participantes .....	39
Recolección de datos .....	40
<b>ANÁLISIS DE DATOS</b> .....	46
Detalles del análisis .....	48
Resultados del análisis .....	51
Importancia del estudio .....	71
Resumen de sesgos del autor .....	72
<b>CONCLUSIONES</b> .....	74
Respuestas a las preguntas de investigación .....	74
Limitaciones del estudio .....	78
Recomendaciones para futuros estudios .....	79
Resumen general .....	79
<b>REFERENCIAS</b> .....	81



## INTRODUCCIÓN AL PROBLEMA

La relación que se establece entre el profesor y el estudiante es un eje fundamental que promueve el aprendizaje, el desarrollo emocional y cognitivo de niños y jóvenes. Este tema investigado ampliamente cuenta con evidencia científica que demuestra su efecto dentro del proceso de aprendizaje. Sin embargo, no siempre se le ha dado importancia al desarrollo de este vínculo en los contextos educativos, donde el enfoque académico es lo que predomina. Adicionalmente, al revisar las mallas curriculares de las universidades que ofrecen la carrera de educación se observa que no preparan a los futuros docentes en estrategias para establecer interacciones positivas con sus estudiantes. Esta tesis investiga el conocimiento por parte de las profesoras sobre este tema y sobre los factores que podrían estar influyendo en el desarrollo del vínculo estudiante-profesor.

### **Antecedentes**

La relación entre un niño y un adulto, principalmente la relación de un niño con sus padres, genera esquemas psicológicos sobre los cuales se fundamentará cualquier otra relación interpersonal que el niño establezca a lo largo de su vida (Szalavitz & Perry, 2010). La conexión emocional de un niño con los adultos de su entorno es posiblemente el factor más importante que promueve un sano desarrollo, altos niveles de motivación y un buen desempeño académico (National Research Council, 2004). Sin embargo, la relación con los padres no necesariamente genera esquemas de vínculo positivos, lo cual vulnera las futuras relaciones de estos niños a lo largo de la vida.

No obstante, estudios han observado que la relación que un niño establece con un maestro puede cambiar los esquemas de vínculo generado con los padres, lo cual crea oportunidades de generar relaciones más sanas en el futuro, es decir, relaciones cercanas,

basadas en el respeto y en la mutua consideración (Sabol & Pianta, 2002). Así mismo, la dinámica que se establece entre el profesor y el estudiante ofrece al niño un referente distinto de relación, que al ser saludable puede llegar a sustituir en cierta medida un referente negativo inicialmente establecido con los padres. Un niño que ha experimentado de forma consistente a un cuidador sensible de sus necesidades tiende a percibirse como una persona valiosa que merece cariño y respeto (Vershueren, Doumen & Buyse, 2012). Por el contrario, si experimenta relaciones distantes o poco sensibles el autoconcepto del niño se ve afectado, lo que le podría llevar a percibirse como una persona incapaz y de poco valor. (Vershueren, Doumen & Buyse, 2012).

En relación a niños en riesgo o que presentan problemas de conducta, la relación que se establece con el profesor puede ser un factor de prevención de conductas disruptivas e inapropiadas (Fowler et al., 2008). La sensación de vínculo que un niño sienta con su profesor y con el colegio al que asiste influye en su adaptación social y en su desempeño académico (Fowler et al., 2008). Adicionalmente, el ambiente de una clase, la sensación de pertenencia que se genera en el aula, un ambiente de respeto y confianza, promueven el aprendizaje, el nivel de involucramiento y motivación hacia las actividades propuestas, y generan una reducción de problemas de conducta (Kennedy, 2008).

Como se puede evidenciar, la relación e interacción de un niño con los adultos de su entorno es un factor muy importante para su adecuado desarrollo. Es así que la relación estudiante-profesor es uno de los factores más significativos dentro del contexto educativo, que además de ser un factor preventivo, fomenta el desarrollo emocional y social del estudiante, como también facilita su aprendizaje. La trascendencia de esta relación genera una necesidad de continuar investigando el tema, y de analizar los posibles factores que lo influyen.

## **El problema**

Según estadísticas nacionales del Ministerio de Educación del Ecuador, el 79% de los docentes del magisterio cuenta con un título docente, de los cuales el 6,3% tiene título de postgrado, el 66,4% un título de tercer nivel, el 21,1% un título no docente, y el 6,2% tiene título de bachiller con mención en ciencias de la educación (Ministerio de Educación, 2013). No se cuentan con datos estadísticos de instituciones educativas privadas. Según estos datos obtenidos, la mayoría de los docentes de entidades públicas cuenta con un título universitario. Para la obtención de este título los docentes estudian diversas materias, como son pedagogía, evaluación, literatura infantil, didáctica, filosofía educativa, enseñanza de matemáticas, entre otras.

Al realizar un análisis informal de las mallas curriculares de varias universidades del Ecuador que ofrecen un título en educación, se observó que en general no existe una materia relacionada con el manejo de las relaciones dentro del aula, con el fomento de interacciones positivas, y con estrategias para fomentar vínculos estudiante-profesor. La materia que podría estar más relacionada a estos temas son las materias de psicología, las cuales se enfocan principalmente en temas como las etapas del desarrollo o las teorías sobre el aprendizaje. Adicionalmente, el tema del establecimiento de vínculos y manejo de las relaciones dentro del aula son temas complejos que se van aprendiendo muchas veces en la práctica, por lo que podría requerir inclusive un entrenamiento y supervisión en el tema durante las etapas de prácticas profesionales.

Adicionalmente, en los centros educativos se suele dar mucho énfasis al aspecto académico, dejando muchas veces de lado la importancia de promover relaciones positivas, y de generar un ambiente emocional adecuado dentro del aula que promueva el aprendizaje. Al tema de la relación estudiante-profesor no se le suele dar la importancia que tiene y por el

contrario muchas veces estas relaciones se ven afectadas por la dificultad de manejar situaciones estresantes en el aula.

Estas interrogantes nos sirven como punto de partida para una investigación acerca de la posible falta de preparación de los docentes en estrategias y habilidades para promover el desarrollo emocional de los niños y jóvenes a quienes educan. Esta falta de preparación podría verse reflejada en la utilización de un número limitado de estrategias para fomentar un clima emocional positivo dentro del aula. No obstante, la interacción estudiante-profesor no solo puede verse afectada por el nivel de conocimiento por parte del profesor sobre el tema, sino que podrían haber otros factores que lo influyen. Variables como la preparación académica, la edad, los años de experiencia, las creencias personales, el manejo de sus emociones son algunos elementos que podrían también influir en la calidad de la relación que los profesores fomentan con sus estudiantes.

### **Preguntas de investigación**

Dentro del contexto analizado anteriormente, surgen las siguientes preguntas de investigación: ¿De qué manera los profesores establecen un vínculo estudiante-profesor con niños de preescolar? ¿Qué factores influyen en el nivel de interacción que establecen los profesores con sus estudiantes en este nivel de enseñanza?

### **Contexto y marco teórico**

El vínculo estudiante-profesor será analizado desde la perspectiva de Mente, Cerebro y Educación que implica una visión interdisciplinaria del tema. Un análisis al tema del vínculo afectivo en el contexto educativo desde la psicología, la educación y la neurociencia permite entender de forma más profunda este elemento esencial en el proceso de aprendizaje.

A nivel psicológico se analiza al vínculo desde las teorías psicológicas del apego y la teoría humanista. A nivel de neurociencia se analiza el efecto del vínculo afectivo en el desarrollo del cerebro del ser humano y la forma en la que influye en el establecimiento de relaciones a lo largo de la vida. A nivel educativo se analiza la influencia de las emociones en el aprendizaje, y la relación existente entre el apoyo emocional dentro del aula y el desarrollo social, cognitivo y emocional de los estudiantes.

### **El propósito del estudio**

El propósito de este estudio es analizar el nivel de conocimiento que tienen los profesores del preescolar sobre la importancia del vínculo que establecen con sus estudiantes, y las estrategias específicas que ponen en práctica para fortalecerlo. Adicionalmente, se busca analizar los distintos factores que influyen en el profesor dentro del aula para generar un ambiente de clase que promueva las interacciones positivas con sus estudiantes. Este estudio pretende analizar de una forma descriptiva estos elementos esenciales en la enseñanza y en el aprendizaje.

### **El significado del estudio**

Este estudio constituye un aporte al tema de la relación estudiante-profesor en el Ecuador. No se ha hecho otro estudio sobre este tema con un enfoque en Mente, Cerebro y Educación. Adicionalmente, este estudio puede ser útil ya que en base a los resultados obtenidos se puede plantear un entrenamiento a profesores enfocado en desarrollar estrategias de vinculación efectiva para generar aulas que promuevan el desarrollo emocional de los estudiantes y a su vez promover un aprendizaje significativo. Así mismo, la identificación de los factores que podrían estar influyendo al profesor dentro del aula para promover un clima emocional positivo genera un conocimiento que podría enfocar de forma precisa el desarrollo

profesional que se ofrece actualmente en el país, para que este sea más efectivo y útil para los objetivos escolares.

### **Definición de términos**

En esta investigación se utilizan algunos términos que requieren ser definidos. El término “vínculo educativo”, se refiere a la relación que surge entre el educador y el educando dentro del contexto pedagógico (Castro & Ferrari, 2013). El término “estudiante-profesor” es usado para expresar la relación entre el profesor y uno o más estudiantes, dentro del aula. Otro término utilizado es el “locus de control”, el cual se refiere a la percepción de los individuos sobre la causa de los eventos que suceden en su entorno, la cual puede ser interna o externa a él (Rotter, 1966).

### **Presunciones del autor del estudio**

En este estudio se presume que las respuestas de las entrevistas realizadas a las profesoras fueron posiblemente influidas por un cierto deseo de responder a lo que creían se esperaba. Al finalizar cada entrevista se solicitó a las participantes que no comenten con las otras profesoras sobre las preguntas realizadas, sin embargo, posiblemente se conversaron sobre algunas de las preguntas o sobre el tema general a tratarse. De ser así, podría verse afectado de cierta manera el resultado obtenido.

## **REVISIÓN DE LA LITERATURA**

### **Géneros de literatura incluidos en la revisión**

La revisión de la literatura se la realizó buscando investigaciones, estudios, libros y artículos académicos en bases de datos digitales e impresos, relacionadas a los temas del vínculo en la educación, la relación estudiante-profesor, el desarrollo socio-emocional de los estudiantes, y sobre los factores que influyen al profesor dentro del aula.

### **Pasos en el proceso de revisión de la literatura**

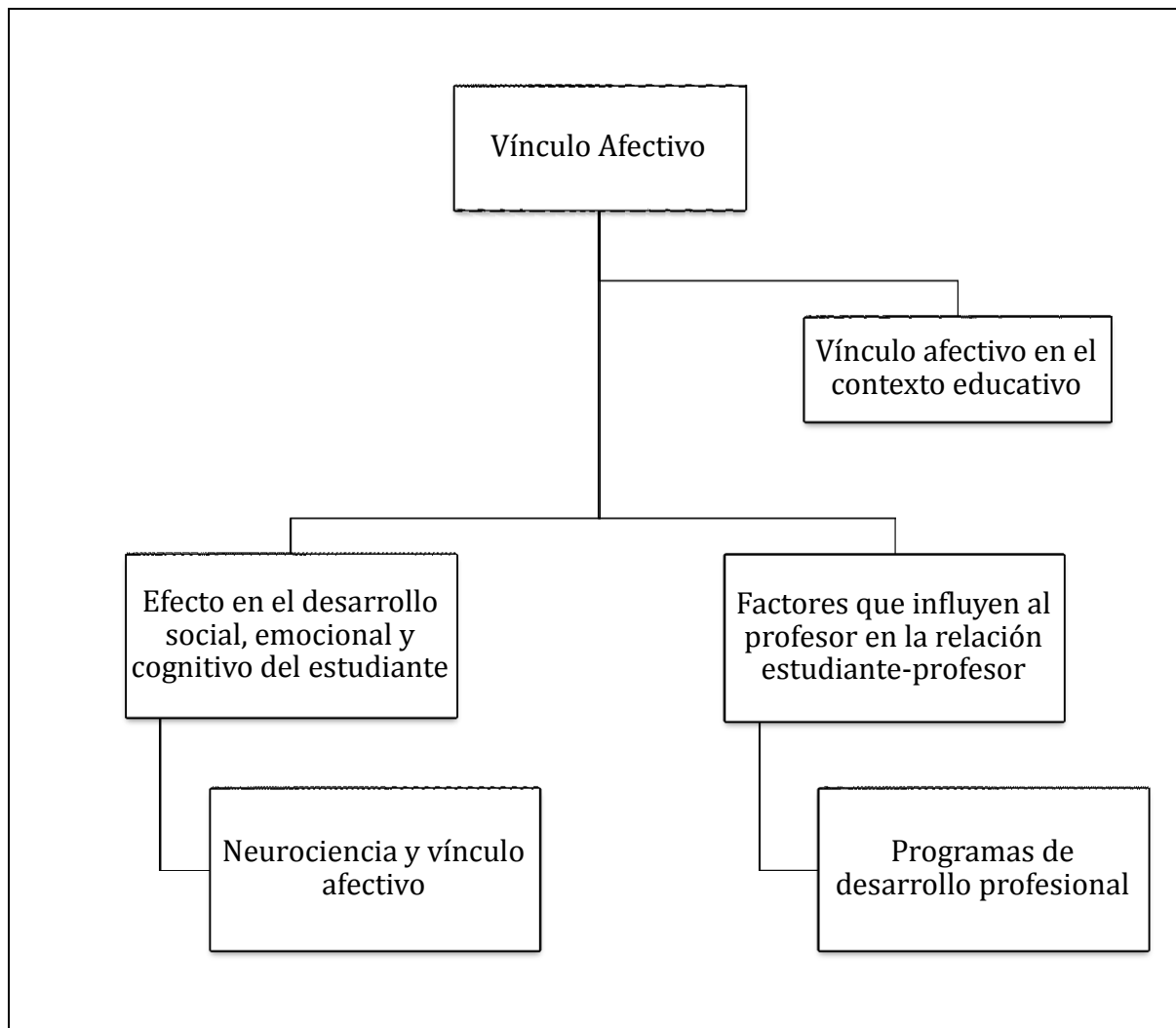
Los temas de la revisión de literatura fueron generados desde varias fuentes. Se inició buscando en bases de datos digitales artículos académicos utilizando palabras claves en la búsqueda principalmente sobre el tema de la relación estudiante-profesor. La mayoría de los artículos académicos encontrados fueron en inglés. Después de leer esos artículos iniciales se utilizaron las referencias más relevantes para llegar a más fuentes sobre el mismo tema o sobre temas relacionados que fueron surgiendo de la literatura. Al mismo tiempo se buscaron libros de autores reconocidos que han escrito sobre el tema y se encontraron algunos en bibliotecas digitales o en la biblioteca de la universidad. Este proceso inicial generó que del tema principal se generen muchos subtemas los cuales fueron clasificados y se escogieron los más relevantes con las preguntas de investigación.

### **Formato de la revisión de la literatura**

La revisión de literatura está organizada de acuerdo a temas (Figura 1). Se inicia con una revisión de la teoría del apego y del vínculo afectivo. A continuación se analiza el tema del vínculo afectivo dentro del contexto educativo. Se relaciona el efecto del vínculo afectivo con el desarrollo social, emocional y cognitivo de los estudiantes. Se relaciona también el efecto de las emociones en el aprendizaje y en las funciones ejecutivas. A continuación se

realiza una revisión de diversos factores que influyen al profesor para establecer un vínculo con sus estudiantes y se concluye con una descripción de varios programas de desarrollo profesional dirigido a profesores.

**Figura 1.** Organización de la revisión de literatura



### **El vínculo afectivo**

El vínculo afectivo ha sido estudiado desde varias perspectivas teóricas a lo largo de los años. John Bowlby, fue uno de los primeros psicólogos en estudiar el efecto que tiene el medio ambiente en el desarrollo de un niño, especialmente el efecto que tienen eventos



tempranos en el desarrollo de una persona a lo largo de su vida. Bowlby (1969), propuso la “teoría del apego”, la cual considera que los seres humanos nacemos con una predisposición a formar vínculos con otras personas como una forma de sobrevivencia. La principal relación que Bowlby analiza es la relación de un niño con su madre, ya que considera que un ser tan inmaduro, como un bebé, se ve influenciado directamente por la relación con su principal cuidador. Sin embargo, la necesidad de contar con una figura cercana, que represente una base segura es una necesidad no solo de los niños, sino de los adolescentes y de los adultos también (Bowlby, 1986).

Según Bowlby (1969), este vínculo inicial genera el desarrollo de modelos representativos de uno mismo, de los demás y de la relación con otras personas. Estos modelos influyen directamente en las relaciones posteriores que la persona mantenga a lo largo de su vida. Una persona con un apego seguro se relacionará de forma positiva con las personas que lo rodean, podrá confiar en otros, confiar en sí mismo, podrá pedir ayuda y ser una base segura para las personas que lo rodean (Bowlby, 1986). Por el contrario, una persona con un apego inseguro reaccionará más fácilmente de formas agresivas u hostiles hacia los demás (Roth et al., 2013), tendrá más dificultad en confiar en otras personas y dificultad en adaptarse a nuevas situaciones (Bowlby, 1986).

Las experiencias iniciales en la relación con los principales cuidadores marcan un período crítico que moldea la capacidad de una persona de formar relaciones saludables e íntimas con los demás (Perry, 2006). Se ha observado que adultos que fueron maltratados de niños suelen tener relaciones inseguras y comportamientos abusivos con sus parejas (Roth et al., 2013). Existe también evidencia que demuestra que una falta de apego seguro de un bebé con su principal cuidador se asocia a problemas conductuales y psicopatías a lo largo de la vida (Roth et al., 2013). Estas primeras experiencias de vínculo, es decir, el intercambio de

afecto entre un bebé y su principal cuidador intervienen inclusive en el desarrollo neuronal (Bowlby, 2008) generando un impacto en el desarrollo del cerebro, el cual influirá en el comportamiento de una persona a lo largo de su vida.

Las experiencias tempranas de un niño con los adultos de su entorno promueven su desarrollo y representan una base desde donde se forjan esquemas que influirán en las futuras relaciones que una persona mantenga en el futuro. Es así que este vínculo o apego inicial es un factor clave para generar adultos seguros, con autoconfianza y capaces de mantener relaciones saludables con los demás.

### **Vínculo afectivo dentro del contexto educativo**

El vínculo afectivo es un tema que ha sido tomado en cuenta dentro de los contextos educativos para analizar la relación estudiante-profesor y su efecto en el desarrollo del estudiante. Hay varios enfoques teóricos que han estudiado el tema. En esta revisión se incluyen los estudios del enfoque psicológico humanista, de la teoría del apego y de la teoría propuesta por Robert Pianta, uno de los teóricos contemporáneos que más ha estudiado el tema del vínculo estudiante-profesor.

Uno de los teóricos que ha estudiado el vínculo afectivo en el contexto educativo ha sido el psicólogo humanista Carl Rogers. Rogers (1996), consideraba que la facilitación de un aprendizaje significativo depende de la relación personal que se establezca entre el profesor y el estudiante. Rogers es el precursor de la terapia centrada en el cliente y más tarde el que influye en la creación del modelo de relaciones interpersonales “centradas en la persona” (Cornelius-White, 2008). Este enfoque teórico considera que la relación estudiante-profesor debe estar basada en 5 pilares fundamentales: la empatía, la consideración positiva incondicional, la autenticidad, la no-directividad, y el pensamiento crítico. En un metaanálisis realizado por Cornelius-White (2008), en donde se analizaron 119 estudios en los cuales se

investigó el efecto de estas variables en el desarrollo estudiantil, se encontró que profesores que utilizan estas variables en su relación con sus estudiantes generan resultados positivos a nivel cognitivo, afectivo y actitudinal (Cornelius-White, 2008). Adicionalmente, un aula de clase que utiliza el enfoque centrado en el estudiante, en el cual se fomenta la autonomía y se prioriza la generación de relaciones positivas, causa mayor empatía y mejores relaciones entre los estudiantes (Donohue, Perry, & Weinstein, 2003).

La teoría del apego es otro constructo teórico útil para entender el vínculo estudiante-profesor en el desarrollo infantil (Schuengel, 2012). Bowlby (1969), es el precursor de la teoría del apego la cual propone que el vínculo entre un niño y los adultos de su entorno influye directamente en las relaciones posteriores que mantenga a lo largo de su vida. Si tomamos en cuenta que los niños forman modelos de relación con los demás basándose en las relaciones tempranas con los adultos cercanos (Sabol & Pianta, 2012), esta teoría permite conceptualizar lo que significa una buena relación entre estudiante y profesor, y resaltar la importancia de la sensibilidad del profesor con respecto a las necesidades del estudiante como un factor determinante en su desarrollo (Verschueren & Koomen, 2012).

En un estudio realizado por Buyse, Verschueren & Doumen (2011), se analizó el efecto que tiene el vínculo estudiante-profesor en niños con un apego inseguro con sus padres. Se pudo observar que una relación cercana entre estudiante y profesor protegía a niños con un apego inseguro del riesgo de desarrollar comportamientos agresivos. El principal factor de protección fue la sensibilidad del profesor a las necesidades particulares del niño. Este factor de protección o prevención puede darse debido a que, a pesar de que las primeras experiencias de un niño con sus principales cuidadores son fundamentales, el desarrollo del apego puede irse modificando de acuerdo a las experiencias que una persona va teniendo a lo largo de su infancia y adolescencia (Kennedy, 2006). Las nuevas relaciones

de un niño con los adultos de su entorno genera modificaciones al estilo de apego inicial formado en sus primeros años de vida (Kennedy, 2006). Por este motivo, el contexto educativo juega un rol fundamental en el desarrollo de un apego seguro.

Otro de los enfoques teóricos que ha estudiado el tema del vínculo en el contexto educativo es el propuesto por Robert Pianta. Pianta es uno de los autores que más ha estudiado el tema de la relación estudiante-profesor basándose en la teoría del apego, pero también en la importancia que tiene el contexto social en el desarrollo del niño. Pianta (1999), considera que los niños están inmersos en sistemas dinámicos y organizados de relaciones que influyen de forma próxima o distal en su desarrollo. Las escuelas son unos de los lugares más próximos para niños y jóvenes, ya que pasan en la escuela o colegio alrededor de 40 horas a la semana, lo que influye en su desarrollo de manera directa. Pianta y Allen (2008) consideran que las interacciones diarias que se generan en el contexto escolar entre estudiantes y profesores pueden fomentar o inhibir su desarrollo, ya que estas pueden representar una base segura o un soporte desde el cual los estudiantes se arriesgan, se retan y se comprometen, o por el contrario, se inhiben.

Pianta analiza la relación estudiante-profesor desde 3 dimensiones: conflicto, cercanía y dependencia. Una alta calidad en las interacciones estudiante-profesor se caracteriza por una relación cálida, de respeto y de comunicación abierta, la cual fomenta el desarrollo académico y conductual del estudiante, ya que le genera un ambiente seguro y de respaldo (Pianta, 1999). Cuando los estudiantes perciben a la relación con su profesor como cercana, tienden a presentar mayores niveles de motivación hacia la escuela y hacia el aprendizaje en general (Hamre & Pianta, 2001). Una relación basada en el conflicto se caracteriza por el contrario, por falta de comunicación, interacciones discordantes y niveles bajos de tolerancia (Pianta, 1999). Este tipo de relaciones pueden generar sentimientos de soledad, ansiedad y

aislamiento escolar (Birch & Ladd, 1997). En cambio, una relación basada en la dependencia se caracteriza por altos niveles de dependencia del estudiante hacia el profesor, respuestas exageradas a la separación y presencia de comportamientos para llamar su atención; este tipo de relación genera dificultad en la adaptación a la escuela por parte del estudiante, y se observa un mayor número de comportamientos de aislamiento o agresión hacia los compañeros (Birch & Ladd, 1997).

Pianta inicia sus investigaciones en los primeros años de escolaridad, especialmente en la transición a kínder, ya que en estudios longitudinales realizados (Pianta & Stuhlman, 2004; Hamre & Pianta, 2001; Silver et al., 2005; Pianta, Steinberg & Rollins, 2005) se evidencian los efectos perdurables de una relación cercana estudiante-profesor en los primeros años de escolaridad, especialmente en una disminución de comportamientos disruptivos y en un incremento en la motivación al aprendizaje. Sin embargo, se ha observado un decrecimiento en la relación estudiante-profesor a medida que los años de escuela van pasando.

La importancia de la relación que se observa en los primeros años de escuela va cambiando a lo largo de los años. La relación se vuelve más distante a medida que los años progresan (Maldonado-Carreño & Votruba-Drzal, 2011). Sin embargo, existe evidencia, aunque escasa, de que la relación en los últimos años de la escuela también influye en el involucramiento de los estudiantes en la clase, en su motivación y en sus relaciones sociales (Maldonado-Carreño & Votruba-Drzal, 2011). En un estudio realizado con estudiantes de 5to grado en el aprendizaje de las matemáticas se observó que en clases en donde la profesora era más cálida en su relación con los estudiantes y demostraba un interés y una capacidad de respuesta a las necesidades individuales de los estudiantes ellos se esforzaban más en clase,

disfrutaban aprender de matemáticas y compartían ideas y materiales con sus compañeros (Rimm-Kaufman, Barody, Larsen, Curby & Abry, 2014).

Los enfoques teóricos analizados han estudiado el tema de la relación estudiante-profesor dentro del contexto educativo desde distintas perspectivas y coinciden en su fundamental importancia para promover un sano desarrollo del estudiante. Estos efectos no se limitan a generar mayor aprendizaje, sino que también promueven el desarrollo emocional y social del estudiante.

### **Los efectos del vínculo educativo en el desarrollo emocional, social y cognitivo**

Como se ha venido evidenciando en las múltiples investigaciones mencionadas anteriormente el efecto de una relación cercana entre estudiante y profesor es uno de los principales factores que promueve el desarrollo emocional, social y cognitivo del estudiante dentro del contexto educativo.

La relación cercana entre estudiante y profesor actúa como un moderador en su desarrollo, que puede generar un mayor rendimiento académico, una reducción de comportamientos disruptivos y mejores relaciones sociales (Crosnoe, Johnson & Elder, 2004; Ladd & Burgess, 2001; Pianta & Suhlman, 2004 en Sabol & Pianta, 2012). Cuando no se ha generado una relación o un vínculo afectivo entre estudiante-profesor se ha evidenciado un mayor número de problemas de comportamiento y bajo desempeño académico entre los estudiantes (Fowler, Banks, Anhalt, Der & Kalis, 2008).

La relación estudiante-profesor puede funcionar como un factor de protección para niños y jóvenes. En estudios realizados se ha observado que estudiantes con problemas emocionales internos como son el aislamiento social, la ansiedad, la dependencia, y que perciben a la relación con el profesor como cercana han mejorado sus relaciones sociales y su desempeño académico (Sabol & Pianta, 2012). De igual forma, estudiantes con problemas

conductuales externos como conductas disruptivas y agresivas, que mantienen una relación cercana, de apoyo y afecto con sus profesores, han reducido esas conductas y se han observado mejoras en su desempeño académico, a comparación de estudiantes con estas mismas características y con una relación distante con su profesor (Sabol & Pianta, 2012).

Una relación cercana estudiante-profesor influye en el desarrollo emocional de los estudiantes. Se lo ha asociado con el desarrollo de la autoestima y con el desarrollo de estrategias de regulación emocional (O'Connor, Dearing & Collings, 2011). Así mismo, en un estudio realizado por Liu, Li, Chen & Qu (2015) se evidenció una relación negativa entre el vínculo estudiante-profesor y el desarrollo de síntomas depresivos, como también con el desarrollo de problemas de comportamiento. Wentzel (2002) por su parte, observó un incremento en la probabilidad de que los estudiantes se sientan competentes cuando cuentan con relaciones cercanas dentro del aula, lo que a su vez les motiva para seguir las reglas de la clase, y beneficiarse así del aprendizaje.

La relación estudiante-profesor también actúa como un moderador en su desarrollo social. En un estudio realizado por Berry & O'Connor (2010) en el que analizaron la trayectoria del crecimiento de las habilidades sociales de niños desde kínder a sexto grado encontraron que estudiantes con una relación cercana con sus profesores presentaron un mayor desarrollo de sus habilidades sociales que los niños con relaciones menos cercanas o menor calidad de la relación estudiante-profesor. Adicionalmente, observaron que hubo una mayor influencia de la relación con el profesor en los grados superiores y era más fuerte aún en niños con problemas emocionales internos leves. En otro estudio realizado por Arbeau, Coplan & Weeks (2010) se encontraron resultados similares. Su estudio analizó el efecto de la relación estudiante-profesor en niños de primer grado que presentaban timidez y en su adaptación socio-emocional. Se encontró que la relación estudiante-profesor juega un papel

moderador en la adaptación social de estos estudiantes. Una relación cercana servía como un moderador positivo que atenuaba los efectos de la asociación entre evitación escolar, ansiedad y timidez. Adicionalmente, Brophy-Heb, Lee, Nievar & Stollak, (2007) encontraron que unas de las características dentro del aula que promueven el desarrollo de habilidades sociales son el fomento de la autonomía, la generación de una comunicación positiva y demostraciones de afecto entre estudiante-profesor y entre compañeros.

La relación estudiante-profesor es también uno de los factores más importantes que actúa como un moderador y como un factor de prevención en su desarrollo cognitivo y académico. Existe evidencia de que hay mayor aprendizaje en clases donde los estudiantes se sienten aceptados, comprendidos y seguros, y son lugares donde los estudiantes pueden arriesgarse a equivocarse para así aprender (Diamond, 2011). En un estudio realizado por Pianta et al. (2002) con estudiantes de kínder, se observó que las aulas en las que había un mayor apoyo emocional por parte del profesor, apoyo caracterizado por mayor sensibilidad a las necesidades del niño e interacciones positivas, los estudiantes pasaban más tiempo enfocados en la actividad y se evidenciaba una mayor motivación hacia el aprendizaje. Este tipo de clases también se caracterizan por fomentar un sentido de conexión y de pertenencia, disfrute y respeto, en donde los estudiantes se desempeñan mejor académicamente, en parte porque se encuentran más involucrados con el proceso de aprendizaje. (Reyes, Brackett, Rivers, White & Salovey, 2012).

Una relación cercana estudiante-profesor es particularmente importante para estudiantes que tienen algún tipo de dificultad de aprendizaje (Eisenhower, Backer & Blacher, 2007) he influyen en la creencia que se genera sobre sí mismos, sobre sus capacidades, y en relación a su motivación hacia el aprendizaje (Baker, 2006). En un estudio realizado por Hamre & Pianta (2005), con estudiantes de primer grado que presentaban algún



tipo de riesgo funcional (atencional, conductual, académico o social), su desempeño académico al finalizar el año lectivo fue mayor para quienes estaban en aulas de clase con un profesor que brindaba apoyo emocional. En estas aulas los profesores estaban pendientes de las necesidades individuales de cada niño y respondían a ello, presentaban un manejo de aula efectivo, y generaban un clima de aula positivo.

Los efectos de una relación cercana estudiante-profesor son varios, y van desde generar mayor involucramiento y motivación por parte del estudiante hacia su proceso de aprendizaje, promover el desarrollo de habilidades sociales y generar aprendizajes más significativos.

### **Neurociencia y vínculo educativo**

El efecto de la relación estudiante-profesor influye en el desarrollo del cerebro y en su adecuado funcionamiento. Las primeras interacciones de un niño con los adultos de su entorno tanto como las emociones que experimenta influyen en su desarrollo y cableado neuronal. El desarrollo del vínculo con otras personas, la necesidad o no de relacionarse con los demás, dependen de la organización de partes específicas en el cerebro (Perry, 2001). Esas primeras interacciones de un ser humano con las personas que lo rodean generan conexiones neuronales en la corteza pre frontal del hemisferio derecho, las mismas que generan la capacidad en desarrollo del niño de auto regularse en situaciones de estrés y de vincularse emocionalmente con otras personas (Schore, 2001). Particularmente los 3 primeros años de vida son un periodo sensible para formar estos vínculos (Perry, 2001), los cuales a futuro generan esquemas bajo el cual el niño se relacionará con las personas que lo rodean. Es así, que el aprendizaje social es uno de los factores más importantes para el desarrollo de un niño (Perry, 2001).

Cuando no hay un cuidador que satisface las necesidades primarias de un bebé y no genera una sensación de calma en momentos de poca regulación, se genera un sentido en el niño de que el mundo es un lugar poco confiable y se genera un autoconcepto disfuncional (Schoore, 2001). Sin embargo, se ha observado que este efecto inicial en el desarrollo de un niño, el mismo que genera una huella neuronal, puede ser modificada dependiendo de las nuevas experiencias que viva a futuro (Schoore, 2001). Esta capacidad del cerebro de reorganizarse, y de generar nuevas conexiones neuronales en función de las nuevas experiencias vividas, es lo que se denomina *plasticidad cerebral* (Siegel, 2001). Es así posible la generación de un cambio en los esquemas iniciales de apego de una persona, lo que a su vez evidencia la trascendencia de establecer una relación estudiante-profesor de calidad. Esta relación puede generar cambios en los modelos iniciales de apego de un niño, y a su vez generar no solo el aprendizaje dentro del aula, pero el desarrollo de un autoconcepto positivo y de relaciones más saludables con los demás.

Así mismo, las emociones son un componente fundamental en el aprendizaje al cual se lo ha concebido por mucho tiempo como una actividad intelectual separada del cuerpo y de las emociones. Sin embargo, los seres humanos se componen de varias dimensiones, la cognitiva, la física, la emocional y la social (Diamond, 2010). Todos estos componentes se relacionan entre sí para un adecuado funcionamiento. Inclusive, aspectos cognitivos del aprendizaje como son la memoria, la atención, la toma de decisiones y el funcionamiento social están afectados directamente por el procesamiento emocional (Fried, 2011). Es así que las emociones tienen una influencia directa en el aprendizaje (Immordino-Yang & Damasio, 2011).

Las emociones más observadas en el aula de clase son las de alegría, placer, anticipación, curiosidad, miedo, amenaza, desilusión y tristeza (Schultz & Perkon, 2007 en

Jalongo, Hirsch, 2010). Las emociones son un proceso tanto fisiológico como cognitivo, es así que las reacciones corporales e intelectuales están directamente relacionadas con la emoción (Yang, 2011). Evidencia sugiere que las emociones influyen al pensamiento de tal forma que lo pueden parar, iniciar o forjar su procesamiento (Izard, 2007). La mente, el cerebro y el cuerpo trabajan en conjunto para producir emoción y cognición. Los estados emocionales como la alegría y el disfrute activan el cerebro para el aprendizaje y le ayudan a que atienda, realice conexiones entre la información conocida y adquirida, y guarde información (Jalongo & Hirsch, 2010). Estas emociones generan dopamina, neurotransmisor responsable de las sensaciones de bienestar, las cuales motivan a los estudiantes a aprender, explorar y estar abiertos a nueva información (Jalongo & Hirsch, 2010). Es así que, el apoyo emocional que brinda el profesor dentro del aula genera mayor motivación e involucramiento con el aprendizaje, lo que fomenta un mayor desempeño académico (Pianta et al., 2002).

Por otro lado, el estrés produce cortisol, y los niños que están sometidos a estrés de forma constante tienen un exceso de cortisol y otras hormonas que pueden producir un daño en el hipocampo. Estas hormonas quitan habilidad al cerebro de procesar información ya que este se encuentra ocupado tratando de manejar esas emociones (Jalongo & Hirsch, 2010). Se ha observado que niveles elevados de cortisol pueden producir una reducción del sistema inmune, dificultades en el aprendizaje y en la retención de aprendizajes, problemas de conducta y problemas emocionales (Blair, Granger & Razza, 2005; Seeman & McEwen, 1996; Smider et al., 2002 en Lisonbee, 2008). En un estudio realizado por Lisonbee et al. (2008) en un preescolar, en donde midieron los niveles de cortisol de los estudiantes a lo largo del día, se sugiere que el tipo de interacción estudiante-profesor influye en la producción de cortisol. Las relaciones estudiante-profesor conflictivas, reportadas de esa manera por los profesores, generaban un incremento en la producción de cortisol de los

estudiantes, como también lo hacían las relaciones dependientes de los estudiantes hacia el profesor.

El entendimiento por parte de profesores sobre la biología de las emociones y del estrés es esencial, ya que los estudiantes no se podrán enfocar en el contenido en su totalidad hasta que no se sientan físicamente y emocionalmente seguros (Sousa, 2011). Los ambientes positivos o negativos de aprendizaje generan una reacción bioquímica específica que afecta directamente a las emociones y al aprendizaje (Sousa & Tomlinson, 2011). Es por esto que el aprendizaje es más efectivo cuando los educadores minimizan el nivel de estrés, proveen un ambiente positivo, motivante y enseñan a sus estudiantes habilidades de auto regulación (Hinton, Miyamoto & Della-Chiesa, 2008).

Otro factor que está influenciado directamente por los procesos de la emoción en el cerebro son las funciones ejecutivas (Immordino-Yang & Damasio, 2011), las mismas que se ven afectadas cuando una persona siente que no pertenece, se siente sola o excluida (Diamond, 2010). Las funciones ejecutivas, las cuales se desarrollan en la corteza pre frontal, son funciones cognitivas que permiten el aprendizaje y el adecuado desempeño académico. Las funciones ejecutivas son la memoria, la atención, la inhibición y la flexibilidad cognitiva. En un estudio realizado se observó que una sensación de falta de pertenencia, afecta al razonamiento, a la capacidad de tomar decisiones, disminuye la persistencia en problemas difíciles y se afecta la atención selectiva (Baumeister, DeWall, Ciarocco & Twenge, 2005; Twenge, Catanese & Baumeister, 2002 en Diamond, 2010).

El efecto de una relación cercana estudiante-profesor podría entonces, influir en la regulación de emociones dentro del aula promoviendo así el aprendizaje, favorecer el desarrollo de las funciones ejecutivas e inclusive generar cambios en los esquemas iniciales de apego debido a la plasticidad del cerebro.

### **Factores que influyen en el desarrollo del vínculo estudiante-profesor**

El profesor tiene dentro del aula una responsabilidad muy grande, ya que su comportamiento, el tipo de interacciones que mantiene con sus estudiantes y el clima emocional que genera dentro del aula pueden promover un desarrollo integral y un aprendizaje significativo, o por el contrario, generar un efecto negativo en el desarrollo del estudiante. Es por esto importante analizar los factores que influyen al profesor y que le permiten o limitan establecer relaciones cercanas con sus estudiantes. Estos factores determinaran de una u otra manera su comportamiento en el aula y su disposición por aprender o intentar nuevas estrategias (Saphier, Haley-Speca & Gower, 2008). Los profesores pueden tener creencias que promueven el crecimiento del estudiante o creencias fijas sobre el desarrollo. Estas creencias influyen en la forma en la que los profesores se relacionan con sus estudiantes (Tomlinson & Imbeau, 2010). En esta sección se analizan tres factores que influyen al profesor, el locus de control, el mindset y la regulación emocional.

#### **Locus de control**

Una de las creencias que podría afectar la práctica docente es la atribución que se le da al ambiente con respecto a las vivencias personales, es decir, el nivel de influencia que tiene el contexto sobre las situaciones que lo rodean. El locus de control, constructo psicológico propuesto por Julian Rotter (1966), describe la percepción de las personas en relación a los eventos que suceden en su entorno. Personas con un *locus de control interno* tienden a percibir a los eventos como resultado de su comportamiento. Por otro lado, personas con un *locus de control externo* perciben a los eventos como situaciones de las cuales no tienen control o eventos controlados por fuerzas superiores. Investigaciones han demostrado que personas con un locus de control interno utilizan en mayor medida información relevante para aprender a manejar situaciones complejas (Sadowski, Blackwell

& Willard, 2001). De igual forma, el tipo de locus de control de un profesor afecta su práctica docente ya que profesores con una orientación interna utilizan de forma más efectiva nuevas técnicas de enseñanza.

Ignat & Clipa (2010) observaron en su estudio que profesores con un locus de control interno tenían un mejor desempeño académico que profesores con un locus de control externo. Así mismo, la percepción de control que una persona tiene sobre su entorno genera un aumento de la probabilidad de que esta persona ponga en práctica un plan de acción o intente nuevas estrategias. Rose & Medway (en Rydell & Henricsson, 2004), proponen el modelo A-D en el cual sugieren que las creencias de los profesores (A), dirigen su comportamiento en el aula (B), lo que influye en el comportamiento del estudiante (C) y el desempeño del estudiante (D). Lo que quiere decir que las creencias del profesor (A) influyen directamente en el desempeño del estudiante (D).

Investigaciones realizadas han observado también que profesores que perciben que tienen un mayor control de su ambiente, y en general de su aula de clase, presentan menos problemas disciplinarios, una disposición a intervenir cuando se presentan los problemas y un clima positivo en el aula, como también un mejor desempeño e involucramiento por parte de los estudiantes (Rydell & Henricsson, 2004). En el estudio realizado por Rydell & Henricsson (2004), en donde se analizó la relación entre el control percibido por parte del profesor, su orientación pedagógica y la utilización de estrategias disciplinarias se concluyó que profesores que perciben que tienen mayor control prefieren utilizar estrategias no autoritarias de control de disciplina. Por otro lado, un profesor con una percepción de poco control se lo ha asociado con la utilización de estrategias más autoritarias. De igual forma, se encontró una relación entre un locus de control interno del profesor con una orientación

pedagógica humanista, que involucra la utilización de estrategias de reflexión, respeto por la perspectiva del estudiante y el uso de la negociación.

Adicionalmente, profesores con un locus de control interno perciben a los acontecimientos en el aula como consecuencia de sus actos y dentro de su control (Calvete & Villa, 1999). Sus actos siendo por ejemplo, su habilidad de instrucción y su esfuerzo. Profesores con un locus de control externo no perciben una relación causal entre sus acciones en el aula y el comportamiento de los estudiantes (Calvete & Villa, 1999). En un estudio realizado por Rose & Medway (2001), se encontró que profesores con un locus de control más interno tienden a tener clases con un mejor desempeño académico que profesores con un locus de control externo. Así mismo, los estudiantes con un profesor con locus de control interno tendían a pasar más tiempo en actividades de aprendizaje activas, que clases con un profesor con control externo que tendían a pasar más tiempo atendiendo una lección o realizando prácticas de ejercicios.

### **Mindset o mentalidad**

Otra de las creencias que influye en el comportamiento de un profesor dentro de su aula de clase es los que se denomina “mindset”. Carol Dweck (1999) ha investigado el tema de las creencias que las personas tienen sobre su propia capacidad y sobre la capacidad de los demás. Dweck clasifica a estas creencias en dos grupos: la mentalidad fija, y la mentalidad de crecimiento. La mentalidad fija describe a la creencia que la inteligencia es estática y que el nivel de inteligencia con el que una persona nace se mantiene a lo largo de su vida. Por el contrario, la mentalidad de crecimiento concibe a la inteligencia o a la capacidad intelectual de una persona como un proceso moldeable, que depende de las experiencias y del esfuerzo que se realice para que esta se desarrolle. Dweck (2010) considera que una persona con una mentalidad fija va a evitar equivocarse, concibe a la práctica como una debilidad, teme

nuevos retos y pueden ser menos resilientes hacia las dificultades. En cambio, una persona con una mentalidad de crecimiento considera que la capacidad de una persona se desarrolla a lo largo de la vida, por lo que estas personas tienden a disfrutar de nuevos retos, se enfocan en el proceso de aprendizaje más que en el resultado final que puedan obtener, se esfuerzan por mejorar, aceptan sus errores o dificultades como oportunidades para aprender.

Dentro del aula de clase la creencia del profesor sobre las capacidades de sus estudiantes influyen mucho en la interacción que establecerá con ellos. Un profesor con una mentalidad fija tiende a categorizar a sus estudiantes de acuerdo a la capacidad percibida inicialmente y no estará abierto a modificar esas categorías de acuerdo a la nueva información que adquiera (Dweck, 2012). Adicionalmente, para un profesor con una mentalidad fija es responsabilidad del estudiante el aprender, por lo que su nivel de involucramiento en ese aprendizaje se ve reducido. Por el contrario, un profesor con una mentalidad de crecimiento se esforzará más por proveer a los estudiantes de experiencias que los reten y va a estar más abierto en utilizar nuevas estrategias para promover el desarrollo de esas capacidades (Dweck, 2012).

### **Regulación emocional**

Otro de los factores que influye en la interacción que establece un profesor con sus estudiantes es la capacidad que tiene de regular sus emociones. La emoción es un factor esencial en la enseñanza. Poca atención se le ha dado como un factor a analizar e investigar, y más bien las investigaciones se han enfocado en analizar las cogniciones y creencias de profesores (Zembylas, 2006). Sin embargo, estas creencias, cogniciones y valores son interdependientes de las emociones, las cuales influirán en la conducta del profesor, y juegan un rol determinante en la toma de decisiones y en la forma en la que el profesor reflexionará sobre los propósitos y métodos de su enseñanza (Zembylas, 2006). La enseñanza es una labor



emocional, ya que involucra interacción cara a cara con otras personas, en este caso sus estudiantes, e influye en el estado emocional de otras personas (Yin, 2015). Esta labor está ligada a la capacidad de inhibir, generar y regular emociones, y la expresión de emociones de acuerdo a las normas y expectativas culturales (Yin & Lee, 2012 en Yin, 2015). Esta capacidad de inhibir y regular emociones es lo que se denomina *regulación emocional*; son los procesos conscientes e inconscientes que influyen en la forma en la que se expresan las emociones. (Gross, 1998). La incapacidad de regular adecuadamente las emociones dentro de la profesión se la ha asociado con insatisfacción laboral, cansancio y efectos en la salud, lo que se ha visto es un factor que lleva a mucho profesores a dejar la profesión (Schultz, 2014). Estudios sobre las habilidades socio-emocionales de los profesores, las han asociado negativamente con cansancio o burnout, y se la ha asociado positivamente con su compromiso con la profesión y con satisfacción laboral (Ransford, Greenberg, Domitrovich, Small & Jacobson, 2009; Collie et al., 2011 en Collie, Shapka & Perry, 2012; Brackett, Palomera, Mojsa-Kaja, Reyes & Salovey 2010)

Conocer sobre las emociones de los profesores es fundamental para entender su estilo de enseñanza, ya que las emociones dentro del aula influyen no solo al profesor, pero también a la calidad de interacción que establece con sus estudiantes, al tipo de estrategias que utiliza dentro del aula, y por consecuencia al aprendizaje de los estudiantes (Sutton & Wheatley, 2003). Las habilidades socio-emocionales del profesor generan un clima positivo en el aula, a través del desarrollo de la relación estudiante-profesor y de un manejo adecuado de la clase (Jennings & Greenberg, 2009). Un profesor que cuenta con habilidades socio-emocionales tiene conciencia de sus propias emociones, las reconoce y son realistas en cuanto a sus propias capacidades y debilidades. También se dan cuenta del efecto que tienen sus emociones en las interacciones con los demás, reconocen las emociones en los demás,

entienden que los demás pueden tener perspectivas diferentes, y buscan negociar soluciones cuando hay conflicto. Adicionalmente, entienden que sus decisiones pueden afectar a otros, y son responsables de sus acciones (Jennings & Greenberg, 2009). Los profesores que cuentan con este tipo de habilidades socio-emocionales pueden estar más sintonizadas con las necesidades de sus estudiantes, y por lo tanto ser más flexibles en hacer que el tema sea más relevante, y a su vez generar un ambiente emocional positivo en el aula (Reyes, Brackett, Rivers, White & Salovey, 2012).

### **Programas de desarrollo profesional**

Dentro de esta revisión de literatura se evidencia que el rol del educador es fundamental dentro del contexto educativo. Tomando en cuenta las investigaciones sobre este tema hay varios programas que se han implementado para entrenar a los profesores en el tema de la generación de vínculos con los estudiantes (Chocarro, González-Torres & Sobrino, 2007). Tomando en cuenta los aspectos actuales de la educación, Waajid, Garner & Owen (2013) consideran que es necesario promover un aprendizaje autorregulado y autónomo para lo cual se debe generar un modelo de enseñanza centrado en el aprendizaje del alumno. Sin embargo, consideran que este modelo se genera solo con una capacitación docente de tal forma que se lo pueda ejercer adecuadamente, ya que ello implica un cambio profundo en su práctica diaria.

Un profesor con habilidades sociales y emocionales genera un adecuado estado emocional en su clase y desarrolla a su vez relaciones cercanas y estimulantes con sus estudiantes. Cuando los profesores no tienen estas habilidades y no logran manejar bien las dificultades sociales y emocionales del aula de clase, se observa una reducción en el desempeño académico y en el nivel de concentración en la tarea por parte de los estudiantes (Jennings & Greenberg, 2009). Debido a la importancia del desarrollo de habilidades socio-

emocionales por parte de los profesores como también de los estudiantes se han generado varios programas que fomentan estas habilidades dentro del aula.

En un metaanálisis de 213 programas implementados en escuelas que promueven el aprendizaje social y emocional de estudiantes de kínder a secundaria se observaron mejoras significativas en las habilidades de los estudiantes a nivel social, emocional, actitudinal, conductual y en su desempeño académico (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011). Sin embargo, estas habilidades socio-emocionales, entre las que incluyen la toma de conciencia de las emociones personales, el uso y entendimiento de un vocabulario adecuado para expresar emociones, identificación de expresiones faciales, y la capacidad de regular las propias emociones de acuerdo a la situación, deben también ser desarrolladas y entrenadas por parte de los profesores (Waajid, Garnerb & Owen, 2013). Se asume que las profesoras pueden manejar sus emociones, tomar conciencia de ellas, regularlas, y además servir como modelos para los estudiantes en el manejo de emociones (Jennings & Greenberg, 2009).

Uno de los programas generados para entrenar a profesores en este tema es el desarrollado por Brackett & Katulak (2006), denominado “Emotionally Intelligent Classroom” el cual fue creado para entrenar a profesores en 3 áreas principales: toma de conciencia y reconocimiento de emociones, entendimiento de las emociones, y regulación y expresión de emociones. El programa se basa en utilizar situaciones comunes dentro del aula de clase para fomentar estas habilidades en los profesores.

Existen programas, que por el contrario, se enfocan en entrenar a profesores sobre el desarrollo socio-emocional de los estudiantes con el objetivo de que el conocimiento y entendimiento de sus etapas de desarrollo les permita tener mayor empatía y desarrollar estrategias para intervenir en la clase. Uno de esos programas es el denominado “The

Incredible Years (IY)”. Este programa creado por Webster-Stratton (2000), involucra talleres para profesores, juego de roles, análisis de videos y consultas mensuales individuales. El objetivo es generar conocimiento por parte de los profesores sobre estrategias específicas para manejar a los estudiantes dentro del aula, para fomentar sus habilidades socio-emocionales y para relacionarse de formas positivas. Adicionalmente, el equipo de IY realiza una clase semanal con los estudiantes en donde se trabajan temas de habilidades socio-emocionales. Un estudio realizado por Baker-Henningham & Walker (2009), analizó la percepción de los profesores involucrados en este entrenamiento en una escuela en Jamaica y encontró que los profesores reportaron beneficios en su entendimiento sobre las necesidades y habilidades de los niños con los que trabajaban, lo cual generó que los profesores se tomen más tiempo en conocer a sus estudiantes y utilizaban materiales y actividades más apropiadas para la edad de los estudiantes. Así mismo, los profesores reportaron un incremento en el uso de estrategias positivas utilizadas y menos uso de castigos. Esto generó mejores relaciones entre estudiante y profesor y una reducción de problemas de comportamiento.

Otro programa cuyo objetivo es apoyar a la regulación emocional del profesor es el basado en la contemplación y meditación, denominado “mindfulness”. Este tipo de intervenciones involucran traer la atención al momento actual, sin juzgar o reaccionar al momento, únicamente contemplando el presente. Se utilizan ejercicios de visualizaciones guiadas y respiración profunda y conciente (Jennings & Greenberg, 2009). El objetivo de esta práctica es facilitar la regulación emocional, la reducción de niveles de estrés y fomentar interacciones sociales saludables (Roeser, Skinner, Beers & Jennings, 2012).

Existen algunos programas que se usan en la actualidad basados en la escala de observación CLASS (Classroom Assessment Scoring System) creada por Pianta, La Paro & Hamre (2007). En uno de ellos se promueve el entrenamiento a profesores por un período de

6 meses sobre las tres áreas principales del CLASS: apoyo emocional, organización de la clase y apoyo instruccional. En este entrenamiento se analizan cada una de las áreas y sobre estrategias específicas para fomentarlas en clase. Adicionalmente, se puede acompañar este entrenamiento con sesiones individuales de retroalimentación. Hamre et al. (2012) realizó un estudio para investigar el efecto de este entrenamiento en los profesores, sin recibir sesiones de retroalimentación sobre su propia práctica. Los resultados evidenciaron mejoras en la calidad de las interacciones entre estudiante-profesor.

Otro programa que utiliza al CLASS como principal herramienta es el creado por Pianta & Hamre (2009) denominado “My Teaching Partner”. Este programa se basa en 4 áreas principales: conocimiento sobre el tema de las interacciones con los estudiantes y los pensamientos personales que se generan en torno a ello, la disponibilidad de un apoyo emocional con el que pueda contar un profesor, retroalimentación individual sobre las interacciones que mantienen con sus estudiantes, y la generación de objetivos a trabajar en las interacciones que mantienen dentro del aula. Este programa de desarrollo profesional se lo realiza en línea, por lo que es accesible y disponible en todo momento. Cada dos semanas, el profesor envía una filmación de su clase y junto con su consultor designado utilizan el CLASS como lente para analizar y reflexionar sobre la interacción que establece el profesor con sus estudiantes.

Múltiples programas de desarrollo profesional han sido creados con el fin de apoyar al profesor y de brindarle nuevas herramientas para promover un clima emocional positivo dentro del aula que promueva aprendizajes significativos, partiendo del respeto y la tolerancia hacia las necesidades individuales de los estudiantes con quienes trabajan.

## **METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN**

La metodología que se utilizó para esta investigación fue caso de estudio cualitativo. La investigación cualitativa implica el estudio de un grupo determinado de sujetos en sus escenarios naturales (McMillan & Schumacher, 2005). La modalidad de investigación fue el estudio de caso, a través del cual se realizó una observación de las profesoras durante el “Circle Time” y posteriormente una entrevista individual. Un estudio de caso analiza un sistema definido utilizando varias fuentes de datos obtenidas del entorno (McMillan & Schumacher, 2005). El caso que se analizó fue la interacción estudiante-profesor desde el clima emocional que se establece dentro del aula. Para la recolección de datos se realizó una observación de campo y una entrevista a profundidad a cada una de las participantes.

### **Justificación de la metodología seleccionada**

El principal objetivo al utilizar la metodología cualitativa de investigación fue la de entender la manera en que las profesoras perciben su forma de establecer un vínculo afectivo con sus estudiantes, desde la percepción de las participantes. La investigación cualitativa utiliza el razonamiento inductivo para explorar y descubrir un tema y elaborar descripciones detalladas de un fenómeno, que en este caso es la interacción estudiante-profesor. Así mismo, el objetivo de la investigación cualitativa es la de entender un fenómeno desde la perspectiva de los participantes:

El entendimiento se adquiere analizando los muchos contextos de los participantes y mediante la exposición de los significados de los participantes sobre estas situaciones y acontecimientos. Los significados de los participantes incluyen sus sentimientos, sus creencias, sus ideas, sus pensamientos y sus conductas (McMillan & Schumacher, 2005, p.401).

Es así que la metodología cualitativa es la más adecuado para este estudio, ya que permite analizar desde la observación y desde la entrevista los significados de las profesoras en el establecimiento de un vínculo con sus estudiantes. A través de la observación se busca determinar el tipo de clima emocional que promueven las profesoras dentro de su aula de clase y el tipo de estrategias que utilizan para generar un vínculo con sus estudiantes. A través de la entrevista se busca establecer una relación entre la conducta observada, sus creencias, ideas, pensamientos y sentimientos con respecto al tema de investigación.

### **Herramienta de investigación utilizada**

La herramienta de investigación utilizada es el estudio de caso, la misma que servirá para analizar a profundidad el tema de la interacción estudiante-profesor en el preescolar de un colegio privado de la ciudad de Quito. Se utilizaron des herramientas de recolección de datos, la entrevista a profundidad y la observación de campo.

### **Descripción de participantes**

Se propuso a todo el personal ser parte de la investigación y 12 profesoras accedieron cuando asistieron a una reunión informativa, 6 profesoras de maternal y 6 de preescolar. Las profesoras varían en edad, que va de los 24 a los 46 años. Todas poseen un título universitario y más de la mitad un título de cuarto nivel: 10 profesoras tienen un título universitario en educación o áreas afines como psicopedagogía o psicología, 2 profesoras un título universitario en otras áreas no afines, 7 profesoras tienen una maestría, 6 en educación y 1 profesora en psicología infantil. Los años de experiencia varían de 1 a 17 años.

### **Características especiales relacionadas con el estudio**

Todas las profesoras enseñan en Inglés a niños que vienen, en su mayoría, de hogares que hablan Español. La metodología del colegio en donde se realizó la investigación es la de total inmersión al idioma Inglés en los primeros años de escolaridad. La mayoría de las

profesoras inician como asistentes en el colegio para luego ascender a la posición de profesora de aula.

### **Recolección de datos**

Para la recolección de datos se utilizó la observación de campo y la entrevista a profundidad. Para la observación de campo se realizaron filmaciones en las aulas de todas las participantes del estudio. Se filmó la clase durante el “Circle Time” que tiene una duración aproximada de entre 20 a 30 minutos.

El circle time es el momento del día en el que los niños se sientan en círculo sobre una alfombra, se lee el calendario, se habla del clima, se cantan algunas canciones sobre los números, los días de la semana o sobre el tema de la unidad que están estudiando. El circle time concluye con algún ejercicio específico para reforzar memoria, el conocimiento de los animales, de los número entre otros temas. Las filmaciones fueron realizadas en su mayoría por una pasante de la carrera de educación de la Universidad San Francisco. Una de las filmaciones la hice yo y otras dos la directora de tesis.

Para analizar las filmaciones se utilizó como guía la escala CLASS (Classroom Assessment Scoring System) creado por Pianta, la Paro y Hamre (2007). Esta escala mide 3 áreas principales: apoyo emocional, organización de la clase, y apoyo instruccional. Para propósitos de este estudio se utilizó la escala diseñada para prekinder y únicamente la escala de apoyo emocional. Esta escala se divide en las siguientes sub-escalas: clima positivo, clima negativo, sensibilidad del profesor y respeto a la perspectiva del estudiante. La sub-escala *clima positivo* observa la conexión entre la profesora y los estudiantes, y entre los mismos estudiantes, la conexión en términos del tipo de comunicación verbal y no verbal que se genera, el respeto y calidez entre unos y otros. La sub-escala *clima negativo* observa las interacciones negativas que se pueden generar dentro de la clase en relación a la frecuencia y



calidad de las interacciones negativas. La sub-escala *sensibilidad de la profesora* observa el nivel de conciencia y respuesta de la profesora a las necesidades académicas y emocionales del estudiante. Altos niveles de sensibilidad promueven la capacidad del niño de explorar y aprender ya que la profesora genera un ambiente seguro y de continuo apoyo. La sub-escala *respeto por la perspectiva del estudiante* observa el grado en el que la profesora incluye en sus interacciones los interés personales, motivaciones y puntos de vista de los estudiantes, promoviendo autonomía y responsabilidad.

La escala CLASS es una herramienta con evidencia científica basada en teorías del desarrollo y en estudios que evidencian que las interacciones que se generan entre los adultos y los estudiantes son un factor fundamental en su desarrollo y proceso de aprendizaje (Pianta, Hamre, Mintz, 2012). Esta escala permite registrar la observación de un aula de clase y generar un valor sobre 7 puntos de cada una de las 30 áreas que evalúa, generando así un puntaje total. La hoja de registro de los datos contiene una rúbrica en donde se puntúa de 1 a 2 puntos si el nivel de interacción es bajo, de 3 a 5 si el nivel de interacción es medio, y de 6 a 7 si es alto. Cada una de estas áreas (bajo, medio y alto) es explicada con detalle en el manual. Debido a la naturaleza de este estudio cualitativo, no se generaron puntajes de las filmaciones y posteriores observaciones de la interacción de las profesoras y estudiantes. Se utilizó esta escala como una guía de observación desde donde se realizó el análisis de datos, utilizando principalmente las descripciones de cada una de las áreas de acuerdo a si el nivel de interacción fue bajo, medio o alto para cada una de las subescalas de la escala *apoyo emocional* (Tabla 1).

Adicionalmente, los autores de esta escala sugieren realizar como mínimo 4 filmaciones de un aula de clase por aproximadamente 20 minutos, durante distintos horarios a lo largo del día. Así mismo, para utilizar la escala CLASS en el análisis de un aula de clase

recomiendan realizar un curso en línea de acreditación como codificador que ofrece Teachstone. Sin embargo, debido a la naturaleza cualitativa de este estudio y debido a las limitaciones de acceso a realizar más de una filmación a las aulas de clase es que este estudio únicamente basa su análisis en 1 filmación realizada por cada profesora, y el análisis si bien utiliza como guía la escala de apoyo emocional no obtiene un puntaje final acumulado de todas las escalas. Al no haber realizado el curso de formación para codificar los videos utilizando el CLASS, se solicitó el apoyo a dos personas adicionales para codificar los videos, una estudiante de intercambio y la directora de tesis.

**Tabla 1.** Escala Apoyo Emocional CLASS (Hamre, La Paro & Mintz, 2007)

CLIMA POSITIVO	CLIMA NEGATIVO	SENSIBILIDAD DEL PROFESOR	RESPECTO POR LA PERSPECTIVA DEL ESTUDIANTE
<i>Relaciones</i>	<i>Afecto Negativo</i>	<i>Estar Conciente</i>	<i>Flexibilidad y Enfoque en el estudiante</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proximidad física</li> <li>• Actividades compartidas</li> <li>• Ayuda entre compañeros</li> <li>• Igualar el sentimiento</li> <li>• Conversación social</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Irritabilidad</li> <li>• Enojo</li> <li>• Tono de voz severa</li> <li>• Agresión entre compañeros</li> <li>• Desconexión o negatividad que se incrementa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anticipa problemas y actúa apropiadamente</li> <li>• Nota falta de entendimiento o dificultades</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Demuestra flexibilidad</li> <li>• Incorpora ideas de los estudiantes</li> <li>• Sigue la iniciativa del estudiante</li> </ul>
<i>Sentimiento Positivo</i>	<i>Control Punitivo</i>	<i>Capacidad de Respuesta</i>	<i>Apoyo de la autonomía y liderazgo</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sonrisas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gritos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valida emociones</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Brinda opciones</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Risas</li> <li>• Entusiasmo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Amenazas</li> <li>• Control físico</li> <li>• Castigos severos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Provee ayuda y consuelo</li> <li>• Provee apoyo individualizado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Permite que los estudiantes lideren lecciones</li> <li>• Da responsabilidades a los estudiantes</li> </ul>
<i>Comunicación Positiva</i>	<i>Sarcasmo/ Falta de respeto</i>	<i>Enfrenta problemas</i>	<i>Expresión del estudiante</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Afecto verbal</li> <li>• Afecto físico</li> <li>• Expectativas positivas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tono de voz sarcástica</li> <li>• Burlas</li> <li>• Humillación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ayuda de una manera efectiva y a tiempo</li> <li>• Ayuda a resolver problemas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promueve la participación del estudiante en conversaciones</li> <li>• La generación de sus ideas y perspectivas</li> </ul>
<i>Respeto</i>	<i>Negatividad Severa</i>	<i>Confort del estudiante</i>	<i>Restricción de movimiento</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contacto visual</li> <li>• Voz cálida y calmada</li> <li>• Lenguaje respetuoso</li> <li>• Cooperación y/o actividades compartidas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Victimización</li> <li>• Bullying</li> <li>• Castigo físico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pide ayuda libremente</li> <li>• Toma riesgos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Permite el movimiento</li> <li>• No es rígido(a)</li> </ul>

Otra herramienta de recolección de datos utilizada fue la entrevista a profundidad.

Estas entrevistas se realizaron a la semana o a las dos semanas posteriores de haber realizado

las filmaciones en las aulas. Se generaron preguntas guía, las cuales pudieron haber cambiado a lo largo de la entrevista dependiendo de los temas que se generaban con cada una de las participantes. Las preguntas guía se detallan a continuación (Tabla 2). La entrevista con cada participante tuvo una duración de entre 20 a 30 minutos. Las entrevistas se realizaron en el colegio, en la oficina de la psicóloga de la sección preescolar. Las participantes se registraron con una semana de anticipación en uno de los horarios disponibles para las entrevistas. Se realizaron 10 entrevistas en un día y las 2 restantes a la semana siguiente.

**Tabla 2.** Preguntas guía para entrevista

---

1. Factores Demográficos
Edad
Formación académica
Experiencia laboral
Años de experiencia
2. ¿Qué factores crees tú que generan un mayor aprendizaje dentro del aula?
3. Si eliminamos todos los factores frente a los cuales un docente no tienen ningún control (como por ejemplo: la dinámica familiar) ¿Qué es lo que genera dentro del aula que unos estudiantes aprendan más que otros?
4. ¿En dónde has escuchado, leído o analizado el tema del vínculo estudiante-profesor?
a. ¿Qué significa el vínculo afectivo en el aula de clase para ti?
b. ¿Conoces alguna estrategia específica para fomentar el vínculo?
c. ¿Qué influencia crees tú que tiene el vínculo afectivo en el desarrollo social, emocional y cognitivo del estudiante?

---

- 
- d. ¿Qué tanto crees tú que afectan las emociones dentro del aprendizaje?
5. ¿Cuándo piensas en emociones y enseñanza, que se te viene a la mente?
6. Mientras enseñas, ¿cuáles de las emociones de la lista sientes en mayor intensidad?
7. ¿Alguna vez has tratado de controlar, regular o cubrir tus experiencias emocionales durante la clase?
8. ¿Cuál es tu creencia con respecto a las demostraciones de emociones del profesor dentro del aula?
- a. Demostrar enojo, frustración, alegría cuando los estudiantes se comportan bien y cuando no lo hacen.
9. ¿Cómo manejas tus emociones positivas y negativas dentro del aula? (antes, durante y después de clases).
- a. ¿Qué tan posible es regular las emociones positivas?
- b. ¿Qué tan fácil es regular las emociones negativas?
- c. ¿Qué consecuencias trae regular o no regular las emociones?
10. ¿Qué tan satisfecha te encuentras con tu trabajo?
11. ¿Qué tan efectiva te sientes en lo que haces, en relación al trabajo y a tu profesión?
-

## ANÁLISIS DE DATOS

### Procedimientos del análisis de datos

Para el análisis de datos de las entrevistas y de las observaciones se utilizaron metodologías distintas que se describen a continuación. Para el análisis de las entrevistas se utilizó la metodología *análisis del marco* o *framework approach* (Ritchie & Lewis, 2003), el cual estructura el análisis en una serie de pasos, y permite organizar la información obtenida a través de la identificación de temas o categorías comunes. Esta metodología de análisis consta de tres pasos claves, el primero es la identificación de temas comunes, resaltando en la transcripción las frases claves de cada entrevista. El segundo paso es la categorización, en donde se definen categorías y las frases claves son asignadas a cada una de las categorías. El último paso es la clasificación, en donde se inicia la interpretación de los datos, al generar etiquetas generales para sintetizar la información común de cada categoría.

Previo al análisis de datos de las entrevistas se realizó la transcripción de todas ellas en su totalidad. Las transcripciones fueron revisadas nuevamente con el audio de la grabación para constatar su veracidad. Posteriormente se leyeron las transcripciones y se realizó una lista de ideas temáticas, identificando palabras claves y registrando al borde de la transcripción los temas que fueron surgiendo de la lectura. De esta manera se inició el proceso de familiarización con la información obtenida. Las ideas temáticas también provinieron de la revisión de literatura e investigaciones previas (Gibbs, 2012).

El siguiente paso del análisis fue la creación de un marco conceptual o índice en base a los temas recurrentes observados en las transcripciones, los cuales en su mayoría vinieron de los temas tratados en las entrevistas a través de las preguntas guía. Estos índices iniciales generaron las categorías y sub categorías que permitieron clasificar la información.

Utilizando resaltadores de varios colores se identificaron dentro de las transcripciones las frases que pertenecían a cada una de las categorías.

A continuación se generó una matriz en Excel donde se ingresaron las frases resaltadas de cada una de las transcripciones y para cada una de las categorías definidas. Las frases o palabras ingresadas fueron las palabras textuales de las profesoras. El propósito de la creación de esta matriz fue la de reunir en un mismo lugar información con temas en común para de esta manera facilitar un análisis más profundo (Ritchie & Lewis, 2003). Durante este proceso algunas frases fueron utilizadas en dos categorías dentro de las cuales tenía relevancia.

El último paso fue clasificar la información obtenida dentro de cada una de las categorías, proceso en el cual se contabilizaron las veces que se repetía la misma idea o frase y se generaron conceptos más generales o temas. Estos temas sintetizaron la información y se desarrollaron a través de la identificación de dimensiones comunes dentro de las categorías. Dentro de cada categoría se estableció la frecuencia de cada uno de los temas.

Otro de los datos recolectados fueron las observaciones dentro del aula, a través de la filmación del “circle time”. Para su análisis se utilizó como guía la escala CLASS para prekinder, únicamente el área de *apoyo emocional* (Pianta, La Paro & Hamre, 2007). Se utilizaron 9 de los 12 videos filmados ya que dos se dañaron y una filmación tenía una duración de 10 minutos por lo que se decidió descartarla. Para garantizar que el análisis de los videos sea más objetivo y confiable se realizó entre dos personas, la investigadora y una estudiante de intercambio de la maestría en desarrollo educativo de la Universidad de Concordia. Adicionalmente, si en algun video la observación realizada por las dos difería mucho, la directora de tesis también observaba el video y entraba en la discusión para llegar a

un consenso sobre el nivel de interacción de la profesora para cada una de las áreas analizadas.

Previo al análisis de los videos las tres observadoras leímos el manual CLASS para prekinder (Pianta, La Paro & Hamre, 2007). En este manual consta una descripción detallada, con ejemplos, del tipo de situaciones que se observarían y se codificarían como bajo, medio o alto en cada una de las subcategorías. Cada una observó y codificó los videos en momentos distintos y nos reuníamos para comparar la codificación realizada para cada video. De ser necesario se volvía a ver el video o extractos de el si se requería para definir el nivel de interacción observada en un área específica.

Una vez que se contó con el registro de observación de cada uno de los videos se procedió a generar una matriz en Excel en donde se ingresaron los resultados obtenidos. Se registró si el nivel de interacción era bajo, medio o alto en cada una de las subáreas de la escala apoyo emocional del CLASS por cada profesora. Se analizó de forma global las áreas más altas y las más bajas registradas de cada subescala.

Posteriormente, se compararon los datos obtenidos de la entrevista, específicamente los de la categoría *estrategias utilizadas dentro del aula de clase* con la observación realizada utilizando los parámetros de la escala CLASS, para contrastar entre las estrategias mencionadas por las profesoras y las observadas dentro del aula.

### **Detalles del análisis**

A través del análisis de las entrevistas utilizando el *análisis del marco* (Ritchie & Lewis, 2003) se identificaron las siguientes categorías:

1. Estrategias utilizadas dentro del aula de clase
2. Sistema de Creencias
  - a) Locus de control



b) Autoeficacia

3. Emociones del profesor

a) Emociones

b) Regulación

c) Demostración

4. Interferencias para establecer un vínculo

La categoría *estrategias utilizadas dentro del aula de clase*, involucra los aspectos dentro del aula que promueven un clima emocional positivo y una relación cercana entre estudiante y profesor. Por ejemplo, algunas de las estrategias mencionadas por las profesoras fueron: “sentirse libres de expresarse”, “escucharles” “responder a sus necesidades”, entre otras.

La categoría *sistema de creencias* abarca las subcategorías *locus de control* y *autoeficacia*. La subcategoría *locus de control* se refiere a las verbalizaciones de las profesoras que denotan la atribución que dan a los eventos que suceden dentro del aula. Estas atribuciones pueden darse a factores externos como por ejemplo: “es más importante el vínculo que se genera en la casa que el que se genera en la clase”, o a factores internos como por ejemplo; “el vínculo depende mucho de la profesora”. La subcategoría *auto-eficacia* involucra las creencias de las profesoras con respecto a su propia efectividad en su trabajo. En esta categoría se incluyen verbalizaciones como por ejemplo: “soy bastante proactiva”, “soy eficiente”.

La categoría *emociones del profesor*, abarca las subcategorías *emociones*, *regulación emocional*, y *demostración de emociones*. La subcategoría *emociones* involucra las emociones que las profesoras expresan sentir a lo largo del día. Emociones como alegría, impaciencia, orgullo, son algunas de las emociones expresadas. La subcategoría *regulación*

*emocional* involucra las acciones que realizan las profesoras para controlar y manejar las emociones generadas tanto fuera como dentro del aula. Para esta categoría se registraron respuestas como: “tratar de dejar el problema a un lado”, “tomo agua”, entre otras. La subcategoría *demostración* involucra dos aspectos, por un lado la creencia de las profesoras con respecto a la demostración de emociones, y por otro lado, la influencia de sus emociones en el aula. Se registraron respuestas como: “verbalizar las emociones para que ellos puedan entender sus emociones también”, “el ánimo de la profesora influye en la emoción del niño”.

La categoría *interferencias* involucra a aquellos factores que afectan el desarrollo de una relación cercana entre estudiante y profesor, como por ejemplo: “tener más afinidad con unos niños que con otros”. Además de las categorías mencionadas, se identificaron otras categorías que fueron eliminadas debido a la falta de relevancia con las preguntas de investigación.

Una vez definidas las categorías se realizó una matriz de frecuencias de cada uno de los temas que se presentaron para cada categoría (Tabla 3). De esta manera se puede observar y analizar la tendencia de respuestas por parte de las participantes.

**Tabla 3.** Matriz de frecuencias para cada categoría

<b>Estrategias</b>	<b>Locus de Control</b>	<b>Auto-eficacia</b>	<b>Emociones</b>	<b>Regulación Emocional</b>	<b>Demostración de Emociones</b>	<b>Interferencias</b>
Conocer a cada niño (8)	INTERNO Siempre busco algo que mejorar (7)	He cumplido con los objetivos (5)	Alegre (9) Cansada (9) Paciente (8)	Dejar el problema a un lado (5)	Es importante demostrar (10)	Querer generar un vínculo en inglés a niños que no hablan el idioma todavía (5)
Contacto físico (7)	mejorar (7)	Soy eficiente (5)	Entusiasma da (7)	Respirar (5)	Ellos aprenden así también (5)	que no hablan el idioma todavía (5)
Refuerzo positivo (6)	Buscar llegar a cada uno (5)	mejorar (5)	Satisfecha(6)	bailar, estirarnos con los niños (4)	Hay que saber cómo demostrar las emociones (3)	hablan el idioma todavía (5)
Responder a las necesidades individuales (5)	Ánimo de la profe influye en la clase (3)	Me considero buena (4)	Tranquila (5) Orgullosa (5) Optimista (4) Vinculada (4)	Pedir a mi asistente que se encargue un momento (3)	Validar las emociones del profesor y	Tener más afinidad con unos niños que con otros (2)
Gestos, forma de hablar,	(3)	(4)	(4)	(3)		Comportamiento difícil de

contacto visual (4)	Que necesidad es le falta al niño que se pueda suplir en la clase (2)	Estoy prepara da (3)	Impaciente (4)	Pensar positivamen te / en otras cosas / objetivo (3)	de los niños (1)	algunos estudiantes (1)
Juego, diversión (4)	que se pueda suplir en la clase (2)	Soy organiza da (2)	Activa (4)	Comer algo, café, agua (3)	Coherencia entre emoción y lenguaje corporal (1)	
Demostrar que me importan, que son valiosos (4)	El vínculo depende de la profesora (2)	Soy respons able (1)	Frustrada (4)	Tomar conciencia sobre lo que me impacienta (2)	Afecta cuando uno no está bien para enseñar (1)	
Saludo y despido personaliza do (4)	El trabajo que haces en la clase mejora niveles de atención (1)	Soy proactiva (1)	Relajada (3)	Organizarme (1)	Emociones de la profesora transmiten más que el contenido (1)	
Bromear (3)	EXTERNO		Orgullosa (2)	Hablar con la psicóloga (1)		
Escucharles (3)	Como ya vienen configura dos los niños (1)		Enojada (2)	Pensar que no tienen la culpa (1)		
Expectativa s altas (2)	No estamos preparados para lo que las nuevas generacio nes traen (1)		Confiable (2)			
Demostrar respeto (2)	Es más important e el vínculo generado en casa que el de la clase (1)		Proactiva (1)			
Validar lo que sienten (2)			Ansiosa (1)			
Contar cosas personales (2)			Asombrada (1)			
Comunicación con padres (1)			Eufórica (1)			
Ser alegre (1)			Insegura (1)			
Utilizar magia, movimiento (1)			Inspirada (1)			
Fomentar autonomía (1)			Chistosa (1)			
Demostrar empatía (1)			Calmada (1)			
Ser amigable (1)			Angustiada (1)			
			Contenta (1)			
			Compasiva (1)			
			Culpable (1)			
			Abrumada (1)			
			Insatisfecha (1)			
			No relajada (1)			

## Resultados del análisis

El objetivo de la recolección de datos a través de la entrevista a profundidad y de la observación de la interacción estudiante-profesor fue la de responder a las preguntas de

investigación: ¿De qué manera los profesores establecen un vínculo estudiante-profesor en el preescolar? ¿Qué factores influyen en el nivel de interacción que establecen los profesores con sus estudiantes en ese nivel de enseñanza? En esta sección se describen los resultados obtenidos del análisis realizado para cada una de las preguntas de investigación.

### **Estrategias utilizadas por el profesor**

Existe numerosa evidencia sobre los efectos de la relación estudiante-profesor, en el desarrollo de un apego seguro (Kennedy, 2006), en el incremento de mayores niveles de motivación e involucramiento en el aprendizaje (Hamre & Pianta, 2011), en la generación de mayor rendimiento académico y en la reducción de comportamientos disruptivos (Crosnoe, Johnson & Elder, 2004; Ladd & Burgess, 2001; Pianta & Suhlman, 2004 en Sabol & Pianta, 2012). En base a esta evidencia se buscó analizar de qué manera las profesoras interactúan con sus estudiantes, e identificar las acciones que realizan a diario para fortalecer esa relación.

Dentro del análisis realizado sobre el comportamiento del profesor dentro del aula de clase, en relación a las conductas específicas que realiza para vincularse con sus estudiantes se evidenciaron una variedad de estrategias. Para su análisis se contrastaron las respuestas dadas en las entrevistas y las observadas en las filmaciones del “circle time”. Dentro de las estrategias mencionadas en las entrevistas 8 profesoras mencionaron que para ellas es importante conocer a cada niño, conocer sus intereses, sus gustos y sus estilos de aprendizaje. Por ejemplo, una profesora expresó: “Trato de ver los intereses de cada niño para poder acercarme de esa manera”. Algunas profesoras consideran también que la forma de establecer vínculos con sus estudiantes es a través del contacto físico, es decir, demostrando afecto a través de los gestos, a través de abrazos o de un saludo afectuoso en la mañana. Así mismo, 2

profesoras mencionaron este punto como factor cultural que no han observado en otros países y que para ellas es importante.

Otra estrategia empleada es la de utilizar refuerzos positivos, 6 profesoras mencionaron que reconocen verbalmente cuando un niño hace algo bueno, o cuando puede hacerlo mejor reconocen su esfuerzo y lo validan. Una profesora mencionó, por ejemplo: “Siempre enfocarse en lo positivo, siempre empezar con lo positivo incluso cuando hay un conflicto en los niños o un conflicto con un niño en especial”. Así también 5 profesoras buscan responder a las necesidades individuales de cada niño, al utilizar diversas estrategias de acuerdo a la forma de aprender del niño o si un niño necesita más atención generar momentos específicos para ello. Adicionalmente, 4 profesoras mencionaron que los gestos de la profesora, el bajar al nivel del niño para hablar con ellos, hacer contacto visual y hablar con ellos de una forma respetuosa son acciones que promueven la relación con sus estudiantes. Otras profesoras mencionaron las siguientes estrategias: utilizar juegos, actividades divertidas, demostrar un interés por ellos, demostrar que son valiosos. 3 profesoras mencionaron bromear con ellos y escucharles. Por ejemplo, una profesora expresó: “Darle ese espacio de escucha activa, yo te voy a escuchar, voy a entender que pasó”. Otras estrategias utilizadas por algunas profesoras son tener expectativas altas, demostrar respeto, validar sus sentimientos, compartir temas personales con los estudiantes, mantener una buena comunicación con los padres, demostrar empatía, ser amigables, y generar una sensación de libertad de expresión y de equivocarse dentro del aula. Se evidencia una variedad de estrategias utilizadas dentro del aula para fomentar el vínculo estudiante-profesor. Contrastando las respuestas obtenidas por parte de las profesoras a través de las entrevistas y observando la interacción entre las profesoras y sus estudiantes se observa que muchas de las estrategias mencionadas son utilizadas diariamente.

La subescala *apoyo emocional* del instrumento CLASS, utilizado como guía para analizar el tipo de interacción que establecen las profesoras con sus estudiantes, mide cuatro áreas principales: el clima positivo, el clima negativo, la sensibilidad de la profesora y el respeto por la perspectiva del estudiante. De estas 4 áreas la que se observa como una fortaleza de este grupo de profesoras es la de generar un clima positivo dentro del aula. Se pudo observar que 7 de las 9 profesoras generan un alto nivel de conexión emocional con sus estudiantes, y se evidencia que las profesoras tanto como los niños disfrutan de estar uno con el otro. Este grupo de profesoras responden empáticamente a las emociones de los estudiantes, y cuando se acercan para buscar proximidad física esto suele ser correspondido o aceptado. Así también se observa constantemente la presencia de risas, sonrisas o entusiasmo dentro del aula. También se observa que la relación entre las profesoras y sus estudiantes se basa en el respeto, en donde se observa un tono de voz calmado y cooperación entre los estudiantes. Estas conductas observadas son coherentes con algunas de las estrategias mencionadas por las profesoras durante la entrevista. Mencionaron por ejemplo, la importancia del contacto físico, del refuerzo positivo, de bromear y de utilizar gestos que demuestren respeto como, por ejemplo, bajarse al nivel del niño para hablar y hacer contacto visual.

Dentro del área *clima positivo* también se observó que la mayoría de las profesoras utilizan comentarios positivos hacia los estudiantes de una forma variable, dando comentarios a unos estudiantes y no a otros. Algunas veces la profesora responde a los esfuerzos o participación de unos estudiantes con comentarios positivos, pero en otras ocasiones o con otros estudiantes no lo hace o es dado con menor intensidad. En las entrevistas 6 profesoras mencionaron utilizar refuerzos positivos para validar las acciones de sus estudiantes, lo que se pudo observar de una forma más constante en 4 de los 9 videos analizados. Esta fue el área

identificada dentro de *clima positivo* como un área en la que se podría trabajar con este grupo de profesoras para fortalecer el vínculo que generan con sus estudiantes. Únicamente 1 profesora generaba un tipo de clima positivo bajo en algunas de las áreas observadas. Principalmente se observó que su respuesta afectiva era poco empática a las emociones de los estudiantes, y se observaron muy pocos ejemplos de sonrisas compartidas o risas. Se pudo ver poco entusiasmo y sus comentarios positivos parecían ser en algunas veces repetitivos y dados con un tono de voz plano.

La segunda área más alta observada fue la relacionada con la *sensibilidad de la profesora*. La mayoría de las profesoras pueden resolver efectivamente problemas, preguntas o dudas de los estudiantes, y ellos se sienten en la libertad de buscar apoyo, tomar riesgos y compartir sus ideas. Estas estrategias fueron mencionadas por algunas profesoras en la entrevista, como la de fomentar un sentido de libertad de expresión, de escuchar a los estudiantes y de validar sus sentimientos. Dentro de esta área se observó también, que la mayoría de las profesoras no monitorean en busca de niños que necesitan ayuda adicional o no responden a esas necesidades de una forma consistente. Lo hacen en algunos momentos en los cuales podrían dar una guía adecuada, pero en otros podrían no ser tan conscientes de esas necesidades individuales o por ejemplo, no ajustar los tiempos de espera después de que se realizó una pregunta a todo el grupo, o no dar el tiempo necesario para que un estudiante elabore sobre un comentario o alguna preocupación que tiene y más bien se lo apresura. En las entrevistas realizadas 5 de las 12 profesoras mencionaron este punto como importante para fomentar un vínculo estudiante-profesor. Estas profesoras mencionaron que buscan satisfacer las necesidades individuales de cada niño, de buscar momentos en los que puedan trabajar en grupos pequeños para así individualizar tanto en lo académico como en lo personal. Este punto si bien se observa y es mencionado por algunas profesoras podría ser

necesario que sea practicado de una forma más constante dentro del aula para fortalecer así el vínculo estudiante-profesor.

En relación con la tercera área observada, *respeto por la perspectiva del estudiante*, se observa que 6 de las 9 profesoras son flexibles de forma consistente en escuchar las opiniones e ideas de los estudiantes, dan la oportunidad para que puedan expresarlas y las toman en cuenta durante la actividad que realizan. Así también 6 profesoras generan la posibilidad de que los estudiantes tomen decisiones con respecto a alguna actividad, que asuman responsabilidades y puedan tener cierto liderazgo. Esto se pudo ver en el “circle time”, en momentos en los que los estudiantes podían dirigir la actividad de leer el calendario, de elegir los movimientos que realizaban en grupo o conversar sobre sus experiencias del fin de semana. A pesar de que esta actividad es bastante estructurada, algunas profesoras generaban oportunidades para que los niños tomen pequeñas decisiones. Sin embargo, dentro de esta área también se observó que la mayoría de las profesoras, tendían a controlar o limitar la cantidad de movimiento de los estudiantes. Podían insistir constantemente en que se sienten de una manera determinada, si debían moverse de distintas formas las profesoras decidían como lo iban a hacer o no permitían mucho movimiento por parte de los estudiantes.

De las entrevistas realizadas se mencionaron muy pocas estrategias en relación a esta área. Algunas profesoras mencionaron que buscan que salga de ellos la solución de un problema, validar lo que sienten, o escucharles. Sin embargo, no mencionan temas relacionados con darles opciones, promover su independencia y liderazgo, o permitir el movimiento de los estudiantes dentro del aula. Aspectos involucrados en esta área, sobre el respeto a la perspectiva del estudiante, dentro de la subescala *apoyo emocional*. Únicamente una profesora fue más rígida en relación a permitir que los estudiantes tomen decisiones, y se



observó que todas las actividades fueron dirigidas por ella, promovía poco expresión verbal de los estudiantes y controlaba el movimiento de algunos estudiantes y no de otros.

Otra área analizada fue la relacionada con generar un *clima negativo* dentro del aula. Esta área observa si hay niveles de irritabilidad, enojo, agresión entre compañeros, negatividad, gritos, amenazas, humillaciones o bullying dentro de la clase. No se observó en la mayoría de filmaciones ninguna de estas interacciones entre las profesoras y sus estudiantes. En 3 videos se observó algunas actitudes relacionadas con esta área ya que por ejemplo, se recurrió a hacer una amenaza a un estudiante con salir del círculo si seguía conversando con el compañero de alado. Otra profesora utilizó un comentario sarcástico para un niño que no estuvo listo para empezar la actividad después de que la profesora dio la instrucción. Sin embargo, estos niveles fueron bajos y estas acciones fueron muy pocas por lo que no fue un área relevante para el análisis global de las interacciones observadas entre este grupo de profesoras y sus estudiantes.

Del análisis realizado se evidencia que las profesoras de este estudio utilizan una variedad de estrategias para vincularse con sus estudiantes siendo las más utilizadas las relacionadas con la generación de un clima positiva dentro del aula, a través del contacto físico, de afecto verbal, de sonrisas, entusiasmo y de promover un ambiente de clase distendido. Otras estrategias bastante utilizadas son las de promover un sentido de libertad de expresión dentro del aula, de validar sus emociones, de darles responsabilidades y permitir que tomen decisiones en relación a la actividad realizada. Se evidencia también algunas áreas que podrían ser trabajadas dentro de este grupo de profesoras para fortalecer el clima emocional que generan en sus aulas de clase, como por ejemplo, la de responder a las necesidades individuales y dar refuerzos verbales de forma más consistente.

Las estrategias utilizadas por el profesor en el preescolar y el nivel de relación que mantiene con sus estudiantes produce un efecto perdurable durante los primeros años de escolaridad, especialmente en una disminución de comportamientos disruptivos y en un incremento en la motivación hacia el aprendizaje, como lo demuestran algunos estudios longitudinales (Pianta & Stuhlman, 2004; Hamre & Pianta, 2001; Silver et al., 2005; Pianta, Steinberg & Rollins, 2005). Es por esto importante observar la interacción del profesor dentro del aula para identificar sus fortalezas y las áreas que puede mejorar para promover vínculos saludables con sus estudiantes.

### **Factores que influyen al profesor**

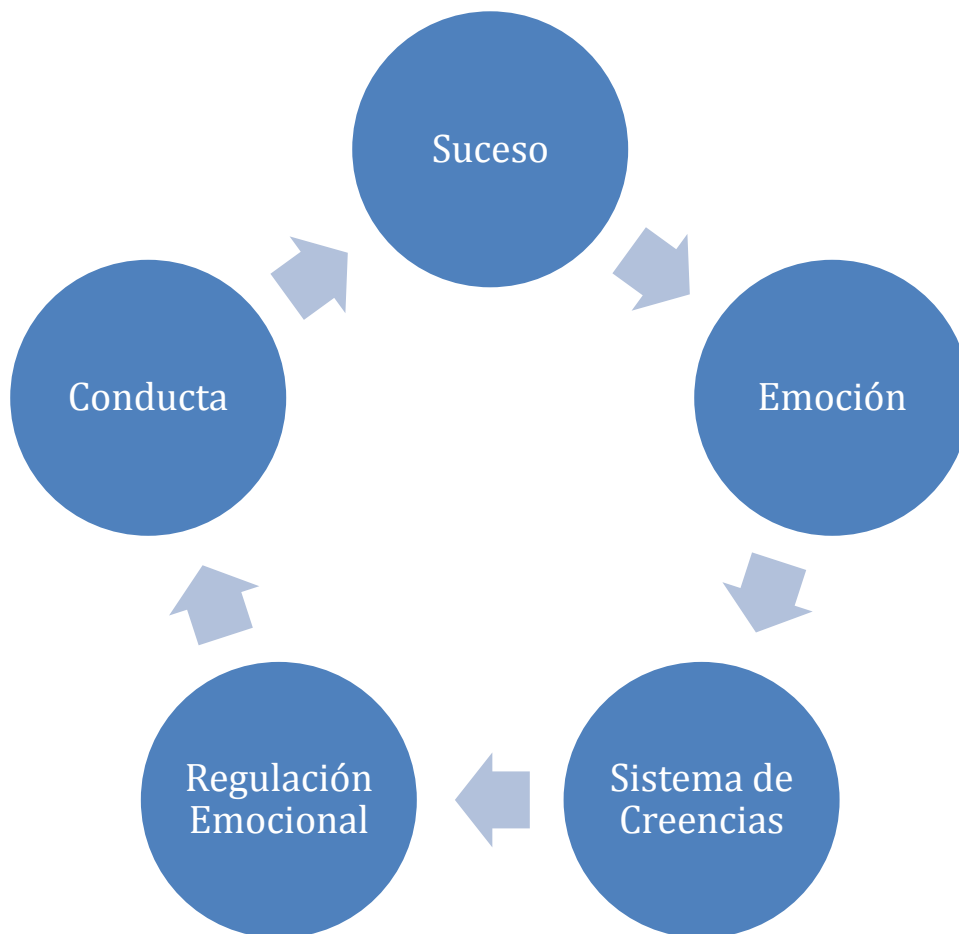
Se ha evidenciado hasta el momento la importancia de la relación estudiante-profesor y se ha analizado las varias estrategias utilizadas dentro del aula para generar un clima emocional positivo y así contribuir al desarrollo del estudiante. Sin embargo, si se mira más a fondo el tema es necesario identificar los factores que influyen en esta relación, he influyen en que unos profesores mantengan relaciones más cercanas con sus estudiantes que otros. Dentro del análisis realizado en este estudio y de los datos obtenidos se identificaron dos factores que podrían influir al profesor dentro del aula en la relación con sus estudiantes: su sistema de creencias y la regulación de sus emociones.

Actualmente se conoce que todos los aspecto cognitivos relacionados con el aprendizaje, la atención, la memoria, la toma de decisiones, las relaciones con los demás y la motivación están ligados directamente con las emociones (Fried, 2011). Las emociones son un proceso tanto fisiológico como cognitivo, es decir, las reacciones corporales e intelectuales están directamente relacionadas con la emoción (Yang, 2011). Así también, dentro del contexto educativo, las creencias, cogniciones y valores son interdependientes de las emociones, las cuales influirán en la conducta del profesor, y juegan un rol determinante

en la toma de decisiones y en la forma en la que el profesor reflexionará sobre los propósitos y métodos de su enseñanza (Zembylas, 2006). En base a esta teoría y a los datos recolectados en este estudio se propone el siguiente modelo, que permite entender la importancia de los factores influyentes en el tipo de relación que establecerá el profesor dentro del aula (Figura 2).

Yin (20015) considera a la enseñanza como una profesión o una labor emocional, ya que involucra una alta demanda emocional, debido a las emociones personales y las emociones que vienen de los estudiantes. Analizando las entrevistas realizadas se observa una variedad de emociones manifestadas por parte de las profesoras durante el día. Se pudo constatar que en su mayoría las emociones manifestadas son las llamadas *positivas*. La mayoría de las profesoras expresan sentirse alegres y entusiasmadas dentro del aula. Una profesora por ejemplo manifestó: “creo que sobretodo me siento alegre, optimista o entusiasmada, yo paso el día contenta”. Otra profesora expresó: “yo soy alegre, entusiasmada, me siento optimista, me siento orgullosa de mis niños, me inspiro en cada uno de ellos”.

**Figura 2.** Modelo teórico de influencias en el vínculo estudiante-profesor.



Otra de las emociones o sensaciones expresadas con una alta frecuencia fue la de sentirse cansadas. 9 profesoras expresaron que a lo largo del día pueden sentirse así, especialmente al final de la jornada. Por ejemplo: “El cansancio es difícil para nosotros como adultos, tanto como para ellos, y cuando ellos están cansados también influye muchísimo, se ponen más sensibles, irritables y a nosotros también nos pasa como adultos y es difícil tal vez manejar esto”. Otras de las emociones manifestadas por las profesoras incluyen (en orden de frecuencia), sentirse orgullosa, paciente, entusiasmada, satisfecha, tranquila, relajada, confiada. Una profesora expresó: “Somos pacientes con los chiquitos, si no tienes paciencia con los chiquitos estás perdida, creo que es una cualidad que todos los educadores necesitamos”.

En relación a las emociones llamadas *negativas* 4 profesoras manifestaron sentirse impacientes y frustradas en ocasiones, 2 profesoras manifestaron sentirse enojadas, 1 manifestó sentirse insegura y 1 profesora expresó no sentirse relajada. Por ejemplo: “A veces me siento frustrada, a veces uno está dando mucho de sí y parece que los niños no responden a lo que tú estás haciendo”.

En general se observa que las emociones experimentadas por parte de las profesoras de este estudio, en el día a día, son en su mayoría emociones positivas, como las mencionadas anteriormente. Esto puede tener una relación directa al nivel de satisfacción con su trabajo evidenciado en las entrevistas. Todas las profesoras manifestaron sentirse a gusto con su trabajo, sentirse contentas de estar alrededor de niños, y disfrutar de la interacción con ellos. Una profesora manifestó: “Llego a la clase, cierro la puerta y afuera se quedó cualquier problema, cualquier cosa, es mi lugar de paz, ya te olvidas, ¿cómo estás con algo negativo en la cabeza si tienes un montón de luz a tu alrededor?”. Otra profesora expresó: “Me alegra el día estar con los niños, porque son pequeñitos, esa energía que ellos emanan es delicioso, a todo el mundo le da una sensación tranquilizadora, muy terapéutico me parece a mí”. Este sentido de satisfacción con el trabajo que se realiza en este grupo de profesoras, les genera un sentido de vocación por la labor diaria generando emociones en su mayoría positivas que influyen en su sistema de creencias y en su regulación emocional.

Las emociones activan el sistema de creencias de una persona, bajo el cual reflexiona, se cuestiona y analiza tanto su contexto como las situaciones que se generan de ella. Dentro del sistema de creencias del profesor analizaremos el locus de control y la autoeficacia. La subcategoría *locus de control* fue una de las categorías definidas de los datos obtenidos en las entrevistas. Al realizar un análisis del tipo de verbalizaciones de las profesoras se observa que la mayoría tiene un tipo de locus de control interno. Por ejemplo, una de las profesoras

mencionó: “Como profesora debo proveer lo que ellos necesitan”. En general, se observó que las profesoras creen tener una responsabilidad importante con respecto a su rol dentro del aula; 7 de las 12 profesoras manifestaron estar en constante búsqueda por mejorar o por probar distintas estrategias para apoyar a los niños en la clase; 5 profesoras dicen buscar diversas maneras de llegar a los niños. Una de ellas menciona: “Buscas la manera de que el niño se interese a través de sus intereses”. Esta frase denota que hay una creencia subyacente con respecto a la influencia de las acciones de la profesora en el involucramiento del estudiante dentro del aula.

Las creencias de control que tiene el profesor ha sido un tema estudiado por Rose & Medway (1981) quienes proponen el modelo A-D. Este modelo sugiere que las creencias del profesor (A), como por ejemplo las creencias sobre el control que tiene en su entorno, dirigen su comportamiento (B), lo que a su vez influyen en el comportamiento del estudiante (C), y en su desempeño (D). Siguiendo este modelo concluiríamos entonces que las creencias del profesor afectan el desempeño del estudiante. Esa misma relación o efecto se podría observar entre las creencias del profesor y el clima emocional que se genera dentro del aula. Un profesor con una creencia de que sus acciones influyen en el aprendizaje y en la relación que genera con sus estudiantes se verá más involucrado en el proceso y se esforzará más por generar dicho desarrollo. Como menciona una profesora: “Es importante que yo me emocione por lo que voy a enseñar, para que ellos se emocionen también”. Esta frase genera empoderamiento al profesor y representa un sentido interno de atribución con respecto al nivel de motivación que se genera dentro del aula.

En el análisis del locus de control se observaron algunas respuestas por parte de las participantes que por el contrario, denotan un locus de control externo. Una profesora mencionó que uno de los factores que hace que unos niños aprendan más que otros es la

predisposición biológica: “Como ya vienen configurados”. Esta creencia podría influir en la forma en la que la profesora se relaciona con sus estudiantes, ya que si considera que su control frente al desarrollo del niño es limitado su interacción reflejará esa creencia subyacente. Podría estar menos dispuesta a intentar nuevas estrategias con ese niño, a generar menos autonomía o a creer que sus acciones no tendrán mayor efecto. Adicionalmente, se ha asociado al locus de control externo con el uso de estrategias más autoritarias de manejo de clase, lo que podría afectar la relación estudiante-profesor (Rydell & Henricsson, 2004). Sin embargo, como se mencionó anteriormente, en el análisis realizado de los datos obtenidos en esta investigación se observa una importante tendencia de las profesoras a sentir que está en su control establecer relaciones cercanas con sus estudiantes y en fomentar el aprendizaje dentro del aula.

Otro dato emergente de la información obtenida de las entrevistas y factor que involucra un proceso cognitivo subyacente es la *autoeficacia*. Este término se refiere a las creencias de una persona sobre la capacidad que tiene de ejecutar una acción y generar un efecto deseado (Bandura, 1997). Estas creencias no necesariamente se refieren a la habilidad percibida, sino a lo que se cree se puede hacer con la habilidad con la que se cuenta para generar un resultado. Está relacionado con un sentido de control sobre lo que puede suceder, y sobre la responsabilidad personal de cumplir objetivos (Ignat & Clipa, 2010). De las entrevistas analizadas, se observa que todas las profesoras se consideran eficaces en su labor. Todas las profesoras manifestaron sentirse contentas con su labor y sentirse eficientes. Se registraron aspectos específicos que les da el sentido de autoeficacia como por ejemplo: 5 de las profesoras expresaron que cumplen con los objetivos, 3 profesoras mencionaron estar preparadas cuando el día empieza y 2 profesoras mencionaron ser organizadas. Una de las

profesoras por ejemplo mencionó lo siguiente: “Soy muy eficiente, yo hago las cosas rápido, soy organizada y responsable”.

De las creencias analizadas, el *locus de control* y la *autoeficacia*, se puede concluir que las profesoras participantes tienden a sentirse en control de su clase, sentirse que tienen una gran responsabilidad de los resultados obtenidos y sentirse capaces de enfrentar esos retos. Se evidencia también un sentido de buscar continuamente mejorar, buscar nuevas estrategias para llegar a los niños y necesidad de actualizarse. Una profesora, por ejemplo, mencionó:

Creo que he tenido un montón de éxitos pero también creo que tengo que darme el tiempo de ver cómo voy a mejorar, en un montón de cosas. Creo que un profesor debe estar en constante retroalimentación, y viendo que es lo que puede mejorar, que le sirve y que no.

Esto podría ser a su vez una señal de un locus de control interno, de una creencia de que el conocimiento que se tenga o de la posibilidad de reflexionar sobre la propia práctica puede hacer una diferencia en el aula.

De acuerdo al modelo propuesto, el sistema de creencias involucra a los procesos cognitivos que a su vez activan la forma en la que el profesor regulará sus emociones. Tema que ha sido analizado por Zembylas (2005) en su etnografía de las emociones del profesor en donde ya propone que las investigaciones que se realizan sobre enseñanza, deben ir más allá de las cogniciones y creencias del profesor, para analizar sus emociones, siendo este un elemento esencial en la enseñanza. Tanto las creencias, los valores, como las emociones son las que influyen al profesor cuando toma decisiones, reflexiona sobre su enseñanza y actúa en base a ellas (Zembylas, 2005).



Sutton (2004) propone que algunas de las principales razones por las cuales un profesor regula sus emociones dentro del aula son para cumplir normas, reglas sociales, creencias o metas personales. Una de las creencias que Sutton observa en su estudio es la de regular las emociones para poder enfocarse en sus objetivos de generar un mayor aprendizaje dentro del aula. Este objetivo, o proceso cognitivo es el que motiva o dirige la intención de regular las emociones. Esta intención parte de un sentido personal de control de su entorno y de un sentido de que sus acciones influyen en el resultado obtenido. Estaríamos hablando entonces del sentido de locus de control y de autoeficacia como factores que influyen en la regulación emocional.

Yin (2014) plantea que hay tres estrategias que se pueden utilizar para manejar emociones negativas en el trabajo. La primera estrategia es la de aparentar emociones que no se sienten o esconder las emociones que realmente se generan para demostrar las emociones requeridas en el trabajo. De las respuestas obtenidas por las profesoras en este estudio, se evidencia que la mayoría opta por la primera estrategia, en relación principalmente a las emociones que pudieron haber surgido antes de llegar al colegio. La mayoría menciona la importancia de dejar o bloquear emociones negativas a un lado. Por ejemplo, una profesora manifestó:

Si hay días en que uno está mal o ha tenido algún problema, pero si hay como que tratar de dejar eso a un lado y enfocarte en que tienes 17 personas que ahora necesitan de ti, es difícil porque a ratos tienes un montón en la cabeza y si afecta un montón cuando uno no está bien para poder enseñar.

En este ejemplo se observa que la profesora identifica que no se siente bien, pero su objetivo de responder a las necesidades de sus estudiantes le impulsa a regular esas emociones. Sin embargo, esta estrategia de suprimir o dejar a un lado la emoción negativa puede reducir la

expresión o respuesta conductual de esa emoción, pero no reduce la experiencia emocional y podría inclusive incrementar el efecto fisiológico de la emoción por el esfuerzo realizado en inhibirla (Gross, 2002). Esta estrategia de regulación, utilizada mayormente por las profesoras podría no estar generando el efecto deseado por ellas.

La segunda estrategia de regulación emocional que propone Yin (2014) es la de tratar de modificar cognitivamente las emociones que se sienten para demostrar las emociones requeridas. Sin embargo, solo 4 de las 12 profesoras mencionan utilizar este tipo de estrategias para modificar cognitivamente las emociones. Se registraron respuestas como por ejemplo: “Trato de pensar en otras cosas”, “Lo que hago es recordar cual es mi objetivo”, y “Pensar que otras estrategias puedo usar”. Esta estrategia sería más efectiva en reducir la experiencia emocional, la respuesta fisiológica y la respuesta conductual a dicha emoción (Gross, 2020).

La tercera estrategia es la de expresar las emociones de una forma natural y genuina. Esta estrategia se observa que es muy utilizada por las profesoras cuando las emociones surgen dentro de la clase. Las profesoras consideran importante expresar las emociones que sienten para servir como modelos en la adecuada expresión de emociones. Una profesora menciona por ejemplo: “es importante yo expresar mis sentimientos para que de esa manera ellos aprendan a expresar también”. Sutton (2004) en su estudio sobre la regulación emocional de profesores observó que una de las motivaciones para expresar las emociones por parte de las profesoras era porque creían que esto les ayudaba en su relación con los estudiantes o que los estudiantes debían entender que las profesoras son humanos también. Esta creencia fue también observada en este estudio. Una de las profesoras expresó: “es importante enseñarles que uno es tan humano como ellos y que tiene emociones”. Es

importante recalcar el factor fundamental de las creencias subyacentes en la motivación para regular sus emociones dentro del aula.

Otra de las creencias manifestadas por las profesoras en este estudio sobre la expresión de sus emociones dentro del aula es la de servir como modelos para sus estudiantes. Siendo este uno de los factores claves en el desarrollo socio-emocional de los estudiantes ya que profesores de grados iniciales son los encargados de servir como modelo en este tipo de habilidades (Kremenitzer, 2005). En referencia a esto una profesora expresó: “No solo hablarles de felicidad y tristeza digamos, sino también verbalizar el estoy frustrado porque no me salió como quería”. En general, todas las profesoras expresaron la importancia de expresar asertivamente sus emociones en relación con la dinámica del aula para que los estudiantes aprendan a expresar de esa manera también. Según Fried (2011), esta práctica de modelar la expresión y manejo de emociones por parte del profesor es algo que no solo ayuda a los estudiantes sino que también ayuda a las profesoras a manejar sus emociones dentro del aula.

Sin embargo, un punto mencionado por parte de las profesoras es el cómo expresar las emociones a sus estudiantes. Esta creencia en relación a la expresión de emociones puede ser un factor que influye en la regulación. Una profesora, por ejemplo, mencionó: “demostrar las emociones pero sin cruzar esa línea de asustarles o hacerles sentir mal”. Otra profesora considera que la expresión de emociones debe estar dentro un marco balanceado que permita al niño entender las emociones de los demás para a su vez entender las propias. Se evidencia también la creencia de que las emociones del profesor influyen en los estudiantes, lo que les impulsa a regular esas emociones. Una profesora manifestó: “Tú les trasmites a tus alumnos a través de tus propias emociones... la emoción que expresa la profesora transmite a los alumnos mucho más que el contenido”. Otra de las profesoras considera que las emociones

del profesor guían la forma en la que va a enseñar y a relacionarse con los niños, afectando esto al comportamiento y aprendizaje de sus estudiantes. Es así que otra profesora menciona que es importante diferenciar las emociones que se generan en el aula de clase con las emociones que se traen de casa. Se evidencia que todas las profesoras del estudio hacen esta distinción, la mayoría menciona la necesidad de poner a un lado emociones que vienen de situaciones externas y expresar de una forma asertiva las emociones que se generan dentro del aula.

Para regular las emociones Gross (2002) propone que hay dos momentos en los que esta regulación se puede dar, antes de que la respuesta emocional se genere o después de que una respuesta emocional está en camino, la cual pudiera modificar el comportamiento. De las respuestas obtenidas por las profesoras, se evidencia que 4 profesoras mencionan la importancia de bloquear las emociones negativas que se pudieron haber generado antes de que empiece el día. Ellas mencionan la importancia de controlar esas emociones para que no influya en el aprendizaje de los niños. Mencionan que es importante separar las emociones que vienen de casa con las emociones que surgen en el colegio, tener mucho cuidado de dejar los problemas a un lado antes de entrar a la clase, la necesidad de bloquear lo que podría estar pasando, y de controlarse. Únicamente 2 profesoras mencionan estrategias específicas que realizan para regular esas emociones que podrían interferir en la clase. Una profesora menciona hacer algunos ejercicios de estiramiento, relajación o tomar agua como parte de su círculo, lo cual lo hace también para ella sentirse mejor. Otra profesora menciona que le ayuda cantar con los niños como una forma de regular sus propias emociones antes de que generen una respuesta emocional o fisiológica.

En relación a las emociones que ya generaron una respuesta emocional que está en camino, y para prevenir un efecto de ello en la conducta de las profesoras, mencionan

estrategias específicas utilizadas. Entre estas estrategias señalan: respirar, pedir a la asistente que se encargue de la clase por un momento, bailar o cantar con los niños, pensar positivamente, pensar en otras cosas o pensar en el objetivo del momento, pensar en lo que está generando esa emoción, tomar café o agua, y organizarse. Estas estrategias utilizadas responden a la creencia de que las emociones del profesor influyen en el clima emocional de la clase y a su vez en el aprendizaje de los estudiantes. Podemos concluir entonces que, las emociones y las creencias son una constante influencia en el comportamiento del profesor. Así también fue evidenciado en el estudio realizado por Zembylas (2005), en donde observó que las creencias, cogniciones y valores son interdependientes de las emociones, las cuales influyen en la conducta del profesor, y juegan un rol determinante en la toma de decisiones y en la forma en la que el profesor reflexionará sobre los propósitos y métodos de su enseñanza.

Dentro de las entrevistas realizadas a las profesoras se identificaron otros factores que influyen a las participantes en el establecimiento de un vínculo estudiante-profesor. Uno de los factores mencionados fue el sistema de total inmersión en inglés del colegio en donde se realizó el estudio, con niños de preescolar. Estas 5 profesoras lo perciben como un limitante al momento de mantener relaciones cercanas con sus estudiantes ya que al no contar con un vocabulario extenso han notado que se inhiben al momento de hablar sobre sí mismos. Así también, perciben que la interacción verbal y el establecimiento de un vínculo a través del uso del lenguaje puede verse afectado por su comprensión limitada del idioma. Una de las profesoras menciona lo siguiente: “Al enseñar en un segundo idioma tienes que esforzarte por hacer esa conexión ya que ellos no pueden contarte mucho”.

Otro elemento mencionado por 2 profesoras que interfiere en la relación estudiante-profesor es la de tener más afinidad con unos niños que con otros. Estas profesoras

expresaron que la afinidad que se sienta con unos niños podría generar que la profesora pase más tiempo con ellos o que su interacción sea distinta que con los niños que tiene menos afinidad, lo que afectaría la relación. Por ejemplo una profesora reflexionó lo siguiente: “los niños con los que tenía menos afinidad si mostraban más problemas, se mostraban menos cerrados a aprender”. Adicionalmente, 1 profesora también comentó que el comportamiento difícil de manejar de algunos estudiantes es un factor que interfiere en la relación que se establece con esos niños.

No obstante, estos factores que podrían interferir en la relación estudiante-profesor dependen del manejo del profesor. De las profesoras que mencionaron estos temas como interferencias en la relación estudiante-profesor se pudo observar que su locus de control es interno ya que buscan la manera de compensar esas dificultades a través de sus actos. Con respecto a la dificultad de mantener una relación cercana debido al limitante del idioma, una profesora expresó lo siguiente: “Cuando tu estas enseñando a tus alumnos en un segundo idioma tú tienes que realmente hacer un esfuerzo para hacer esas conexiones con tus guaguas... tienes que encontrar momentos, jugar con ellos”. En este ejemplo se observa que la profesora se atribuye la responsabilidad de buscar la manera de generar esa relación con sus estudiantes, a pesar de la dificultad que podría implicar para generar el vínculo el enseñar en un segundo idioma. Así también se observa en el siguiente ejemplo, en relación a tener más afinidad con unos niños que con otros: “Como profesores solo nos queda estar consciente de que yo con este niño no tengo química y compensar eso y tratarle del a misma forma y darle el mismo cariño que le doy al resto”. Estos ejemplos evidencian también la importancia de las creencias subyacentes ya que estas guían el comportamiento del profesor y lo influyen en la interacción diaria con sus estudiantes.

Otro de los factores analizados a través de la entrevista a profundidad fueron los datos demográficos de las participantes como su edad, nivel de estudio y años de experiencia. Se incluyeron estos datos en la entrevista para analizar si tienen alguna relación con el nivel de interacción que establecen con sus estudiantes. Después de identificar a las profesoras que establecían un mayor nivel de apoyo emocional dentro del aula, utilizando las áreas del CLASS en la observación de campo y relacionándolo con sus datos demográficos no se encontró ninguna relación. En esta investigación, y con este grupo de profesoras de preescolar no se observó una relación entre sus años de experiencia, edad ni preparación académica con el clima emocional que generan ni con las estrategias que utilizan.

### **Importancia del estudio**

Numerosa evidencia respalda la importancia de la relación que se establece entre el profesor y sus estudiantes dentro del aula (Fowler et al, 2008; Pianta & Allen, 2008; Maldonado-Carreño & Votruba-Drzal, 2011; O'Connor, Dearing & Collings, 2011; Sabol & Pianta, 2012). Esta relación no solo promueve un desarrollo social y emocional del estudiante, sino que también influye en su aprendizaje y desarrollo cognitivo (Hamre & Pianta, 2005; Diamond, 2011). Este estudio enfatiza la trascendencia de esa relación dentro del contexto educativo e identifica los factores que podrían influir en ella. Estos factores, como las creencias y las emociones del profesor influyen directamente en la forma en la que se establecen las interacciones dentro del aula. La identificación de estos factores subyacentes permite, por un lado, un conocimiento profundo del tema, y por otro, pretende ser una guía de los temas que se pueden trabajar en las instituciones educativas para generar mejores vínculos estudiante-profesor. Sin embargo, el conocimiento de este tema no es suficiente para generar mejores vínculos. Los profesores deben tomar conciencia de sus sistemas de creencias, de sus procesos cognitivos de base, de sus emociones, y de la forma en la que regulan las emociones

tanto fuera como dentro del aula para así poder generar, a través de estrategias específicas, vínculos fuertes y saludables dentro del aula.

Este estudio aporta entonces, por un lado, al conocimiento de los factores que influyen en una de las relaciones más importantes de niños y jóvenes a lo largo de su desarrollo, la misma que representa un catalizador en su desarrollo integral. Por otro lado, estos factores pueden ser tomados en cuenta en los contextos educativos dentro de programas de desarrollo profesional. Estos programas muchas veces enfocados únicamente en generar mayor conocimiento de temas por parte de profesores, podrían no estar generando los cambios deseados dentro del aula.

En la sección de revisión de literatura se incluyen algunos programas de desarrollo profesional enfocados en generar relaciones cercanas estudiante-profesor. Algunos de ellos se enfocan en generar el desarrollo de habilidades socio-emocionales tanto del profesor como de los estudiantes. Otro programa se enfoca en promover la regulación de emociones del profesor a través de la contemplación y la meditación. Y existen otros programas que utilizan la escala CLASS para dar retroalimentación específica al profesor sobre sus fortalezas y áreas a trabajar en la interacción que mantiene con sus estudiantes. Esta sección puede ser muy útil como punto de referencia para buscar el programa de desarrollo profesional que más se acerque a las necesidades de cada institución o profesor.

### **Resumen de sesgos del autor**

Al hacer un análisis de la forma en la que se recolectaron y analizaron los datos se puede identificar un sesgo del autor que podría haber influido en los datos obtenidos. Este estudio se plantea inicialmente para estudiar el tema del vínculo estudiante-profesor partiendo ya del conocimiento de su importancia dentro del aula de clase. Como psicóloga y profesora de niños con necesidades educativas especiales la relación que se crea con los estudiantes es



fundamental para obtener resultados. Cuando la relación es cercana y ellos sienten que son respetados y valorados demuestran todo el potencial que tienen y aprenden a confiar en sí mismos también. Las preguntas guía realizadas a las profesoras podrían haber estado influenciadas por ese sesgo, lo cual podría haber influido en generar un tipo de respuestas por parte de ellas. Inclusive en la entrevista, posiblemente mi lenguaje no verbal, podría haber reforzado cierto tipo de respuestas alineadas a esta tesis. Este sesgo de confirmación podría haber influido en los resultados obtenidos.

## CONCLUSIONES

### Respuestas a las preguntas de investigación

Este estudio partió de dos preguntas planteadas en torno al tema del vínculo estudiante-profesor. ¿De qué manera los profesores establecen un vínculo estudiante-profesor con niños de preescolar? ¿Qué factores influyen en el nivel de interacción que establecen los profesores con sus estudiantes en este nivel de enseñanza?

Para responder a la primera pregunta se realizaron entrevistas a las profesoras y observaciones a una actividad específica dentro del aula. Los resultados obtenidos demuestran que las profesoras de este estudio utilizan una variedad de estrategias concretas para establecer vínculos cercanos con sus estudiantes. Adicionalmente, de las entrevistas realizadas se pudo evidenciar que las profesoras conocían sobre el tema del vínculo estudiante-profesor y sobre su importancia en el desarrollo y aprendizaje de los estudiantes.

Algunas de las estrategias mencionadas fueron coherentes con lo observado en las filmaciones del “circle time”. Las estrategias más utilizadas por este grupo de profesoras es la de generar cercanía y un ambiente positivo en el aula a través del contacto físico, de sonrisas, y de demostrar entusiasmo. Así mismo, una de las estrategias más mencionadas por las profesoras en la entrevista fue la de conocer a cada uno de los estudiantes, conocer sus intereses, gustos y necesidades particulares. Dentro de las observaciones realizadas, se evidencia que algunas profesoras responden a esas necesidades individuales de una forma más consistente, sin embargo, en la mayoría de videos observados se evidencia que esta respuesta a las necesidades particulares no son siempre satisfechas. Esto sin embargo, pudo haber sido un tema específico del momento. Sin embargo, puede ser un factor a tomar en cuenta para generar una mayor conciencia por parte del profesor de los momentos en los que

podría responder de forma más efectiva y consistente a estas necesidades individuales de los estudiantes. Tomando en cuenta que este es un punto esencial en el establecimiento de vínculos afectivos con los estudiantes, como ha sido evidenciado por Pianta, motivo por el cual lo incluye en el CLASS.

Otra de las estrategias bastante mencionadas por las profesoras es la de usar refuerzos positivos para validar las acciones y esfuerzos del estudiante. Este factor fue observado en algunas de las filmaciones de forma más consistente. Sin embargo, también se observó que algunas profesoras lo utilizaban con algunos niños y no con otros, o de maneras distintas. Este es otro factor que puede ser tomado en cuenta para trabajar con este grupo de profesoras. Otras estrategias mencionadas y también observadas dentro de las filmaciones fueron las de utilizar juegos, actividades divertidas, demostrar un interés por ellos, demostrar que son valiosos, escucharles, tener expectativas altas, demostrar respeto, validar sus sentimientos, demostrar empatía, ser amigables y generar una sensación de libertad de expresión y de equivocarse dentro del aula.

Contrario a lo planteado en el problema de esta investigación, en donde se consideraba que la formación académica de un docente no los prepara en estrategias para vincularse con sus estudiantes. Este grupo de profesoras, todas con un título de tercer o cuarto nivel relacionado a educación si conocían varias estrategias para relacionarse con los estudiantes y generar un vínculo. Así también se observó que factores como la edad y los años de experiencia no tuvieron una relación directa con el tipo de vínculo establecido en el aula, en este grupo de profesoras. Parecería entonces, que la calidad de la relación que un profesor establece con sus estudiantes no tiene una relación directa con el nivel de estudios o conocimiento del profesor, y más bien, serían otros los factores con mayor influencia en esta relación.

Para responder a la segunda pregunta se analizaron los datos de la entrevista realizada. En base a las categorías identificadas y a los temas obtenidos de la entrevista se generó un modelo teórico para explicar estos resultados (Figura 2). Se identificaron dos factores principales que influyen en el vínculo que se genera entre estudiante y profesor.

El primer factor es su sistema de creencias, dentro del cual se encuentra el locus de control y la autoeficacia. Estas creencias se relacionan con el nivel de control que una persona percibe de su entorno. El control va desde percibirse responsable de las situaciones y experiencias que suceden a su alrededor al control de generar un cambio en esas situaciones desde su sentido de eficacia. Es así que si una persona percibe que tienen control en su entorno, esto genera a su vez un aumento de la probabilidad de que ponga en práctica un plan de acción o intente nuevas estrategias para enfrentar las dificultades (Ignat & Clipa, 2010). De los datos obtenidos en las entrevistas se pudo evidenciar que las profesoras, en su mayoría, tienden a tener un locus de control interno, es decir, que consideran que sus acciones tienen un efecto en sus estudiantes y que de ellas depende generar vínculos y satisfacer las necesidades individuales de cada niño. También se evidenció que se consideran capaces y eficaces en su trabajo, lo cual es un promotor de su motivación, directamente relacionado con sus emociones dentro del aula.

El segundo factor que influye al profesor es su capacidad de regular sus emociones, las cuales, intervienen en el clima emocional que se genera en el aula y por consecuencia influyen en el aprendizaje del estudiante. Los procesos cognitivos impulsan la capacidad de regularlas, ya que si un profesor considera que tiene el control de los eventos a su alrededor y que su estado anímico afecta el clima de la clase y el proceso de aprendizaje, va a tomar acciones para regular sus emociones. Esta creencia estuvo presente en algunas entrevistas, en donde algunas profesoras mencionaron el efecto que tienen sus emociones sobre el

aprendizaje y vínculo estudiante-profesor. Es así que las diversas estrategias que utilizan las profesoras para regular sus emociones antes, durante y después de estar en el aula de clase son elementos esenciales en la forma en la que se relacionarán con sus estudiantes. Este factor ha sido bastante estudiado por Sutton & Wheatley (2003), quienes han observado que las habilidades socio-emocionales del profesor influyen en su estilo de enseñanza, y en la interacción con sus estudiantes. Un profesor que toma conciencia de sus emociones, y busca maneras de manejarlas podrá manejar los retos en la relación con los estudiantes de mejor manera. La incapacidad de manejar las emociones dentro del aula por parte del profesor ha sido asociada con insatisfacción laboral y cansancio (Schultz, 2014). Por el contrario, profesores que cuentan con habilidades socio-emocionales se lo ha asociado con compromiso con la profesión y satisfacción laboral (Ransford et al, 2009). Se evidencia en este estudio que el nivel de conocimiento del efecto que podría generar la falta de regulación emocional, junto con un sentido de control de su entorno genera mayores niveles de regulación. Esto a su vez promueve vínculos más cercanos entre estudiante y profesor.

Se encontraron también otros factores que interfieren en la relación estudiante-profesor en este grupo de profesoras. Las profesoras mencionaron que al enseñar a niños de preescolar en un segundo idioma puede dificultar establecer relaciones cercanas con ellos ya que la comunicación se puede ver afectada. Otro factor mencionado fue el tener más afinidad con uno niños que con otros. Sin embargo, se observa un nivel de locus de control interno de estas profesoras, quienes buscan compensar esas interferencias y conectar con sus estudiantes a pesar de ello. No se encontró una relación entre los años de experiencia, preparación académica, ni edad, con el tipo de relación que establecen estas profesoras con sus estudiantes.

En términos generales, el estudio realizado en el preescolar de este colegio evidencia que este grupo de profesoras conocen sobre la importancia de establecer un vínculo con sus estudiantes, como factor indispensable para su desarrollo social, emocional y cognitivo. Estas profesoras utilizan varias estrategias para vincularse. Estas acciones se ven influidas por las creencias de control que perciben tener en su entorno y por el sentido de autoeficacia percibido. Estas creencias influyen también en la forma en la que regula sus emociones, las cuales podrían afectar el vínculo y aprendizaje de los estudiantes

### **Limitaciones del estudio**

Existen algunas limitaciones de este estudio. Primero, si bien la escala de observación CLASS no fue utilizada de forma cuantitativa como usualmente es utilizada en estudios, sino que fue utilizada de forma cualitativa y como una guía en la observación de las aulas de clase, únicamente se observó 1 filmación y no se hicieron 4 observaciones como se recomienda en el uso de este instrumento. Esto pudo haber afectado el análisis de las estrategias utilizadas por las profesoras ya que la muestra observada fue pequeña. Adicionalmente, no se realizó el entrenamiento on-line sugerido por los autores del CLASS para asegurar un registro más confiable. Esto se dio debido a las limitaciones de tiempo para realizar este entrenamiento.

Segundo, las filmaciones realizadas fueron del “circle time”, momento en el que la interacción de la profesora es hacia el grupo de estudiantes, y es una actividad bastante estructurada y dirigida por la profesora. Esto pudo haber limitado el número de estrategias observadas que realmente utilizan las profesoras a diario con sus estudiantes. Tercero, si bien al final de cada entrevista se recomendaba a cada participante no comentar sobre las preguntas realizadas con las otras profesoras, se sospecha que algunas podrían haber comentado entre ellas lo que podría haber influido en las respuestas obtenidas.

Por último, los hallazgos y conclusiones de este estudio se limitan al grupo de profesoras del estudio en el contexto de la institución educativa que se estudió y no son datos que pueden generalizarse en otros contextos.

### **Recomendaciones para futuros estudios**

Para futuros estudios sobre el tema podría ser de utilidad tomar en cuenta algunas recomendaciones. Primero, se recomienda realizar la investigación de este tema en grados superiores, en donde el tema del vínculo estudiante-profesor podría ser percibido de forma distinta que por profesoras de los primeros años de escolaridad y donde se han realizado pocos estudios en este tema. Segundo, se recomienda realizar más de una observación dentro del aula de clase, en distintos períodos, para de esta forma tener una visión más clara del nivel de interacción que se genera dentro del aula. Así mismo, se recomienda observar la interacción estudiante-profesor en la dinámica de trabajo en grupo ampliado y en grupos pequeños o en trabajo uno a uno. Por último, se recomienda realizar un estudio en dos contextos distintos, como por ejemplo, un colegio privado y uno público, para tener un análisis más confiable de los factores influyentes en la relación estudiante-profesor, descartando el efecto de esta variable.

### **Resumen general**

Este estudio cualitativo en un preescolar de un colegio privado de Quito investiga el tipo de estrategias que utilizan las profesoras para establecer un vínculo con sus estudiantes, y se analizan los posibles factores que podrían influir en esa relación. Esta relación puede generar un apego seguro para el estudiante y ser un modelo desde donde se proyectaran las futuras relaciones (Kennedy, 2006). Así también, la generación de un clima emocional positivo dentro del aula puede promover el aprendizaje y el desarrollo de las funciones ejecutivas (Diamond, 2010). Una relación cercana estudiante-profesor influye en el sano

desarrollo emocional, social y cognitivo del estudiante (Hamre & Pianta, 2001; Pianta & Allen, 2008; Buyse, Verschueren & Doumen, 2011).

En este estudio, en el que participaron 12 profesoras, se recolectaron los datos a través de una entrevista a profundidad y una observación de campo. De los resultados obtenidos se observa que las profesoras utilizan una variedad de estrategias para vincularse con sus estudiantes. Las profesoras conocen sobre la importancia de establecer una relación cercana, especialmente con niños de preescolar, con quienes trabajan. Se evidencia también, que sus sistemas de creencias y regulación emocional podrían influir en la interacción que mantienen con sus estudiantes. La mayoría de las profesoras creen tener control sobre su entorno y se consideran capaces de enfrentar los retos. Estas creencias influyen en la forma en la que regulan esas emociones. Se evidencian una serie de estrategias de regulación emocional que va de generar un cambio de pensamiento, tomar agua, a pedir apoyo a la asistente. En base a los datos obtenidos se propone un modelo teórico que describe las influencias del sistema de creencias y la regulación emocional en la relación que establece el profesor dentro del aula.



## REFERENCIAS

- Arbeau, K.A., Coplan, R.J., & Weeks, M. (2010). Shyness, teacher–child relationships, and socio-emotional adjustment in grade I. *International Journal of Behavioral Development*, 34, 259–269.
- Avanzi, L., Miglioretti, M., Velasco, V., Balducci, C., Vecchio, L., Fraccaroli, F., & Skaalvik, E. M. (2013). Cross-validation of the Norwegian teacher's self-efficacy scale. *Teaching and Teacher Education*, 31, 69-78.
- Baker, J.A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment elementary school. *Journal of School Psychology*, 44, 211-229.
- Baker-Henningham, H. H., & Walker, S. S. (2009). A qualitative study of teacher's perceptions of an intervention to prevent conduct problems in Jamaican pre-schools. *Child: Care, Health & Development*, 35(5), 632-642. doi:10.1111/j.1365-2214.2009.00996.x.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Berry, D., & O'Connor, E. (2010). Behavioral risk, teacher–child relationships, and social skill development across middle childhood: A child-by-environment analysis of change. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31, 1–14.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher–child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35, 61–79.
- Blair, C., Granger, D., & Razza, R. P. (2005). Cortisol reactivity is positively related to executive function in preschool children attending Head Start. *Child Development*, 76(3), 554-567. doi:10.1111/j.1467-8624.2005.00863.x
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Volume 1. Attachment*. New York: Basic

## Books.

- Bowlby, J. (1986). *Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida*. Madrid: Ediciones Morata.
- Brackett, M. A., & Katulak, N. A. (2006). Emotional intelligence in the classroom: skill-based training for teachers and students. In J. Ciarrochi & J. D. Mayer (Eds.), *Applying emotional intelligence: A practitioner's guide* (pp. 1-27). New York: Psychology Press.
- Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. R. and Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Revista Española de Pedagogía*, 47: 406–417.  
doi: 10.1002/pits.20478.
- Brophy-Herb, H. E., Lee, R. E., Nievar, M. A., & Stollak, G. (2007). Preschoolers' social competence: relations to family characteristics, teacher behaviors and classroom climate. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28(2), 134-148.  
doi:10.1016/j.appdev.2006.12.004
- Buyse, E., Verschueren, K., & Doumen, S. (2011). Preschoolers' attachment to mother and risk for adjustment problems in kindergarten: can teachers make a difference? *Social Development*, 20, 33–50.
- Calvete Zumalde, E. & Villa Sanchez A. (1999). Estrés y burnout docente: influencia de variables cognitivas. *Revista de Educación*. 319, 291-303.
- Castro, S., & Ferrari, M. (2013). Sujeto pedagógico y vínculo educativo en el ámbito de la escuela especial. *Praxis Educativa*, 17(1 y 2), 74-85.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional

- learning: predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189-1204. doi:10.1037/a0029356
- Cornelius-White, J. (2008). Learner-centered teacher-student relationships are effective: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113-143. doi: 10.3102/003465430298563
- Crosnoe, R., Johnson, M. K., & Elder, G. H. (2004). Intergenerational bonding in school: the behavioral and contextual correlates of student-teacher relationships. *Sociology of Education*, 77, 60-81.
- Diamond, A. (2010). The evidence base for improving school outcomes by addressing the whole child and by addressing skills and attitudes, not just content. *Early Education and Development*, 21(5), 780-793. <http://doi.org/10.1080/10409289.2010.514522>
- Donohue, K. M., Perry, K. E., & Weinstein, R. S. (2003). Teachers' classroom practices and children's rejection by their peers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24(1), 91. doi:10.1016/S0193-3973(03)00026-1
- Doveston, M. (2007). Developing capacity for social and emotional growth: an action research project. *Pastoral Care in Education*, 25(2), 46-54. doi:10.1111/j.1468-0122.2007.00407.x
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
- Dweck, C. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality and development*. Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Dweck, C. (2007). Boosting achievement with messages that motivate. *Education Canada*,

47(2) 6 – 10.

Dweck, C. (2010). Mindsets and equitable education. *Principal Leadership*, 10(5) 26-29.

Ellis, A. (1962). *Reason and Emotion in Psychotherapy*. New York: Lyle Stuart.

Ewijk, C. D., Dickhäuser, O., & Büttner, G. (2013). Assessing how teachers enhance self-regulated learning: a multiperspective approach. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 12(3), 338-358. Retrieved from

<http://search.proquest.com/docview/1459225505?accountid=36783>

Fowler, L. T., Banks, T. I. Anhalt, K. Der, H. H. & Kalis, T. (2008). The association between externalizing behavior problems, teacher student relationship quality, and academic performance in young urban learners. *Behavioral Disorders*, 33(3), 167-183.

Fried, L. (2011). Teaching teachers about emotion regulation in the classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(3), 117-127.

Gibbs, G. R., (2007). *Analyzing Qualitative Data*. London: SAGE Publications, Ltd

Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2, 271-299.

Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281-291. doi:10.1017.S0048577201393198

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children’s school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625–638.

Hamre, B. K., & 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(5), 949-967. doi:10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x

- Hamre, B., Pianta, R. C., Burchinal, M., Field, S., LoCasale-Crouch, J., Downer, J. T. & Scott-Little, C. (2012). A course on effective teacher child interactions effects on teacher beliefs, knowledge and observed practice. *American Educational Research Journal*, 49(1), 88-123.
- Hinton, C., Miyamoto, K., & Della-Chiesa, B. (2008). Brain research, learning and emotions: implications for education research, policy and practice. *European Journal of Education*, 43(1), 87-103. doi:10.1111/j.1465-3435.2007.00336.x
- Jalongo, M., & Hirsh, R. (2010). Understanding reading anxiety: new insights from neuroscience. *Early Childhood Education Journal*, 37(6) 431-435. doi:10.1007/s10643-010-0381-5.
- Jennings P. A. & Greenberg M. T. (2009). The prosocial classroom: teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Educational Research*, 79 (1) 491-525.
- Ignat, A. A., & Clipa, O. (2010). The impact of self-efficacy and locus of control on the professional development of the teachers. *Buletinul Universitatii Petrol-Gaze din Ploiesti*, 12(1), 180-185.
- Immordino-Yang, M.H. & Damasio, A. (2011). We feel, therefore we learn: the relevance of affective and social neuroscience to education. *Learning Landscapes*, 5 (1), 115-132.
- Kennedy, B. L. (2008). Educating students with insecure attachment histories: toward an interdisciplinary theoretical framework. *Pastoral Care in Education*, 26(4), 211-230. doi:10.1080/02643940802472148
- Kremenitzer, J. P. (2005). The emotionally intelligent early childhood educator: self-

reflective journaling. *Early Childhood Education Journal*, 33(1), 3-9.

doi:10.1007/s10643-005-0014-6

Ladd, G. W., & 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.

Lisonbee J. A., Lapp Payne A., Mize J. & Granger D. A (2008). Children's cortisol and the quality of teacher-child relationships in child care. *Child Development*, 79 (6)1818-1832.

Liu, Y., Li, X., Chen, L., & Qu, Z. (2015). Perceived positive teacher-student relationship as a protective factor for Chinese left-behind children's emotional and behavioral adjustment. *International Journal of Psychology*, 50(5), 354-362.

doi:10.1002/ijop.12112

Maldonado-Carreño, C., & Votruba-Drzal, E. (2011). Teacher-child relationships and the development of academic and behavioral skills during elementary school: a within- and between-child analysis. *Child Development*, 82(2), 601-616.

doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01533.x

McMillan, J. H. & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual* (5ta ed.). Madrid, España: Pearson Educación, S.A.

Music, G. (2010). *Nurturing Natures: Attachment and Children's Emotional,*

*Sociocultural and Brain Development*. Retrieved from <http://www.ebilib.com>

National Research Council. (2004). *Engaging schools: Fostering high school students' motivation to learn*. Washington, DC: National Academy Press.

O'Connor, E. E., Dearing, E., & Collins, B. A. (2011). Teacher-child relationship and

- behavior problem trajectories in elementary school. *American Educational Research Journal*, 48(1), 120–162
- Perry, B. D. (2006). Applying principles of neurodevelopment to clinical work with maltreated and traumatized children: the neurosequential model of therapeutics. En Webb N.B. (Ed.), *Working with traumatized youth in child welfare* (pp. 27–52). New York: The Guilford Press.
- Pianta, R.C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pianta, R.C., & Allen, J.P. (2008). Building capacity for positive youth development in secondary school classrooms: changing teachers' interactions with students. En Shinn M.B. & Yoshikawa H. (Eds.), *Toward positive youth development: Transforming schools and community programs* (pp. 21–40). New York: Oxford University Press.
- Pianta, R. C., & Hamre, B. K. (2009). Classroom processes and positive youth development: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of interactions between teachers and students. *New Directions for Youth Development*, 2009(121), 33-46.  
doi:10.1002/yd.295
- Pianta, R.C., La Paro, K.M., & Hamre, B.K. (2007). *Classroom Assessment Scoring System [CLASS] Manual: Pre-K*. Baltimore, MD: Brookes Publishing.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., Payne, C., Cox, M. J., & Bradley, R. (2002). The relation of kindergarten classroom environment to teacher, family, and school characteristics and child outcomes. *Elementary School Journal*, 102, 225 – 238.
- Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33(3), 444–458.
- Pianta, R.C., Steinberg, M., & Rollins, K. (1995). The first two years of school: teacher-child

- relationships and deflections in children's school adjustment. *Developmental and Psychopathology*, 7, 297-312.
- Reddy, R. P., Korde, S. P., Kanungo, S., Thamodharan, A., Rajeswaran, J., Bharath, R. D., & Rao, S. L. (2014). Neural correlates of emotion: acquisition versus innate view point. *Indian Journal of Psychological Medicine*, 36(4), 385-391. doi:10.4103/0253-7176.140720
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M. & Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*. 104(3), 700-712.
- Rimm-Kaufman, S. E., Barody, A. E., Larsen, R. A., Curby, A. & Abry, T. (2014). To what extent do teacher-student contribute to fifth grader's engagement in mathematics learning? *Journal of Educational Psychology*. 107(1). 170-185.
- Ritchie, J. & Lewis, J. (2003). *Qualitative research practice: a guide for social science studies and researches*. Londres: Sage.
- Roeser, R. W., Skinner, E., Beers, J., & Jennings, P. A. (2012). Mindfulness training and teachers' professional development: an emerging area of research and practice. *Child Development Perspectives*, 6(2), 167-173. doi:10.1111/j.1750-8606.2012.00238.x
- Rogers, C. & Freiberg H. J. (1996). *Libertad y creatividad en la educación*. 3era ed. Barcelona: Paidós.
- Rose, J. S. & Medway, J. F. (1981). Teacher locus of control, teacher behavior, and student behavior as determinants of student achievement. *Journal of Educational Research*, 74, 375-381.
- Roth, T. L., Rainecki, C., Salstein, L., Perry, R., Sullivan-Wilson, T. A., Sloan, A., &



- Sullivan, R. M. (2013). Neurobiology of secure infant attachment and attachment despite adversity: a mouse model. *Genes, Brain & Behavior*, 12(7), 673-680.  
doi:10.1111/gbb.12067
- Sabol, T. J. & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationship. *Attachment & Human Development*, 14(3), 213-231. Recuperado de [http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14616734.2012.672262#.U08\\_3\\_mSzkG](http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14616734.2012.672262#.U08_3_mSzkG)
- Saphier, J. Haley-Speca, M. A. & Gower, R. (2008). *The skillful teacher: building your teacher skills*. Acton, M.A: Research for Better Teaching, Inc.
- Schore, A. N. (2001). Effects of a secure attachment relationship on right brain development, affect regulation, and infant mental health. *Infant Mental Health Journal*, 22(1/2), 7-66.
- Schuengel, C. (2012). Teacher-child relationships as a developmental issue. *Attachment & Human Development*, 14(3), 329-336. doi:10.1080/14616734.2012.675639
- Schutz, P. (2014). Inquiry on teacher's emotion. *Educational Psychologist*. 49(1), 1-12.
- Seeman, T. & McEwen, B.S. (1996). Impact of social environment characteristics on neuroendocrine regulation. *Psychosomatic Medicine*, 58, 459-471.
- Silver, R. B., Measelle, J. R., Armstrong, J. M., & Essex, M. J. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior: contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher-child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology*, 43(1), 39-60.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports*, 114(1), 68-77. Doi:10.2466/14.02.pr0.114k14w0
- Smith, J. & Firth, J. (2011) Qualitative data analysis: application of the framework approach.

- Nurse Researcher*, 18 (2), 52-62.
- Sousa, D. & Tomlinson, C.A. (2011). *Differentiation and the brain: how neuroscience supports the learner friendly classroom*. Bloomington: Solution Tree Press.
- Sutton, R. E (2004). Emotional regulations goals and strategies of teachers. *Social Psychology of Education*, 7, 379-398.
- Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: a review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358.
- Szalavitz, M. & Perry, B. D. (2010). *Born for love*. Australia: Harper Collins.
- Tomlinson, C. A. & Imbeau, M. B. (2010). *Leading and Managing a differentiated classroom*. Virginia: ASCD.
- Verschueren, K., Doumen, S., & Buyse, E. (2012). Relationships with mother, teacher, and peers: unique and joint effects on young children's self-concept. *Attachment & Human Development*, 14(3), 233-248. doi:10.1080/14616734.2012.672263
- Verschueren, K., & Koomen, H. Y. (2012). Teacher–child relationships from an attachment perspective. *Attachment & Human Development*, 14(3), 205-211. doi:10.1080/14616734.2012.672260.
- Webster-Stratton, C. (2000) *The Incredible Years Training Series*. Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention, Juvenile Justice Bulletin, Washington, DC, USA.
- Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development*, 73(1), 287–301.
- Yin, H. (2015). The effect of teachers' emotional labour on teaching satisfaction: moderation of emotional intelligence. *Teachers & Teaching*, 21(7), 789-810. doi:10.1080/13540602.2014.995482

Zembylas, M. (2005). Beyond teacher cognition and teacher beliefs: the value of the ethnography of emotions in teaching. *International Journal of Qualitative Studies in Education (QSE)*, 18(4), 465-487. doi:10.1080/09518390500137642