



**EL PATRÓN DE APEGO SEGURO Y SU INFLUENCIA EN EL
CLIMA DE AULA EN EL NIVEL PRIMARIO**

**SECURE ATTACHMENT STYLE AND ITS INFLUENCE ON
CLASSROOM CLIMATE IN THE ELEMENTARY SCHOOL LEVEL**

**Trabajo de Investigación para optar al Grado Académico de Bachiller
en Educación**

Presentado por

Juan Carlos Carcausto Huallpa
<https://orcid.org/0009-0004-5062-7343>

Asesora

Nilda Jeannette Gálvez Varas
<https://orcid.org/0009-0000-3897-0289>

Lima, junio, 2024

Monografía - Juan Carlos Carcausto_final

1%
Textos sospechosos



1% Similitudes
< 1% similitudes entre comillas
< 1% entre las fuentes mencionadas
⚠ < 1% Idiomas no reconocidos

Nombre del documento: Monografía - Juan Carlos Carcausto_final.docx
ID del documento: b109f9db29eda2f0759257485c4fa8f8e1d8f2fc
Tamaño del documento original: 85,4 kB

Depositante: Nilda Gálvez
Fecha de depósito: 5/6/2024
Tipo de carga: interface
fecha de fin de análisis: 5/6/2024

Número de palabras: 11.288
Número de caracteres: 76.065

Ubicación de las similitudes en el documento:



Fuentes de similitudes

Fuentes principales detectadas

Nº	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones	Datos adicionales
1	recyt.fecyt.es La influencia del clima de aula sobre las emociones del alumnado (...) https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/87305 5 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (73 palabras)
2	MONOGRAFIA 2024 FINALIZADO.docx Trabajo de investigación_Cynthia ... #ff09a3 El documento proviene de mi grupo 1 fuente similar	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (75 palabras)
3	www.scielo.cl http://www.scielo.cl/pdf/limite/v15/i0718-1361-limite-15-13.pdf 2 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (66 palabras)
4	gredos.usal.es https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/130257/1/G_BAUTISTA MARTIN, SILVIA, El Maestro d... 5 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (61 palabras)
5	eprints.ucm.es https://eprints.ucm.es/id/eprint/11580/1/T32256.pdf 8 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (51 palabras)

DEDICATORIA

Deseo dedicar este trabajo a los docentes de Innova Teaching School. Gracias por compartir conmigo una forma distinta y más efectiva de transmitir experiencias significativas con mis estudiantes. Su profesionalismo y calidez humana me han motivado a seguir mejorando como docente.

Juan Carlos Carcausto Huallpa

RESUMEN

El presente trabajo de investigación se enfoca en el estudio del patrón de apego seguro desarrollado por los alumnos del nivel primario en la relación habitual con sus padres; y en cómo esta variable puede influir en su conducta, las relaciones con sus compañeros, sus docentes y otras variables que conforman el clima de aula. Además, se busca evidenciar cómo el conocimiento del docente acerca del tipo de apego de sus estudiantes puede beneficiar la promoción de un clima de aula favorable que incentive las relaciones de respeto, empatía y ganas de aprender. Para ello, esta monografía consta de tres capítulos. El primer capítulo define el concepto de apego, sus características, y sus distintos patrones. El segundo capítulo analiza las características y factores que promueven un clima de aula positivo o negativo. Finalmente, el tercer capítulo se centra en la relación que existe entre el patrón de apego seguro y el clima de aula. La investigación concluye que el patrón de apego seguro establecido durante la infancia puede facilitar la promoción de un clima de aula propicio para el aprendizaje y las buenas relaciones dentro del salón de clase. A tal efecto, dicho conocimiento por parte del docente constituye una gran herramienta para comprender por qué ciertos alumnos son más fáciles de tratar que otros; y como el conocimiento de nuestro propio estilo de apego puede conducirnos a encontrar estrategias para fomentar el clima de aula positivo.

Palabras clave: patrón de apego seguro; base segura; clima de aula; rol del docente.

ABSTRACT

The present study focused on research on the secure attachment style that has been developed by students of the elementary school level through their habitual interactions with their parents, and how this pattern of attachment can influence the behavior, the relationship with their classmates, their teachers, and other variables that comprise the classroom climate. Furthermore, we seek to demonstrate how teacher's awareness of their students' own attachment styles, is beneficial to the promotion of a positive classroom climate that contributes to relationships based on respect, empathy and eagerness to learn through new experiences within the classroom. For this purpose, this monography consists of three chapters. The first chapter defines the concept of attachment and its characteristics, briefly explaining the distinct patterns of attachment. Chapter two analyses the characteristics and factors that promote a positive or negative classroom climate. Ultimately, chapter three focuses on the relationship that exist between the secure pattern of attachment and classroom climate. This research concludes that the secure pattern of attachment established in infancy by students can benefit the promotion of a classroom climate which is conducive to learning and good fraternization within the classroom. Along these lines, such teacher's awareness constitutes a great tool to understand why certain students are easier to get along with than others; and how awareness of our own attachment style can lead us to find strategies that contribute to encouragement of a positive classroom climate.

Keywords: secure attachment style; secure base; classroom climate; teacher's role.

ÍNDICE

DEDICATORIA	iii
RESUMEN	iv
ABSTRACT	v
INTRODUCCIÓN	8
CAPÍTULO I: CARACTERÍSTICAS DEL CONCEPTO DE APEGO	12
1.1. Conceptualización de apego	12
1.2. Tipos de apego	14
1.2.1. Apego seguro	16
1.2.2. Apego evitativo	17
1.2.3. Apego ansioso-ambivalente	18
1.2.4. Apego desorganizado	19
1.3. Modelos internos de funcionamiento y su influencia en el apego seguro	19
CAPÍTULO II: CARACTERIZACIÓN DEL CLIMA DE AULA	21
2.1. Conceptualización de clima de aula	21
2.2. Tipos de clima de aula	23
2.2.1. Clima de aula positivo	23
2.2.2. Clima de aula negativo	24
2.3. Factores que influyen en el clima de aula positivo	25
2.3.1. Las emociones	25
2.3.2. El docente	26
CAPÍTULO III: RELACIÓN ENTRE EL APEGO SEGURO DURANTE LA PRIMERA INFANCIA Y EL CLIMA DE AULA	28
3.1. El apego seguro y su influencia en las relaciones con los compañeros de aula	28
3.2. El apego seguro y la relación con los docentes	30
3.3. El tipo de apego en el docente y el clima de aula	30

CONCLUSIONES	33
REFERENCIAS	35

INTRODUCCIÓN

Son varios los expertos y áreas de estudio que han tratado de identificar las variables que influyen en el aprendizaje de los estudiantes. El clima de aula ha probado ser la variable más preponderante y con mayor influencia en el aprendizaje escolar (Cassasus, 2008). Múltiples son los beneficios que favorece el fomentar un clima de aula efectivo; el cual, de ser firmemente establecido, ayudará a disminuir los problemas de conducta, facilitará la resolución de problemas sociales, motivará a los estudiantes a involucrarse más en el aprendizaje, ayudará a que desarrollen un sentido de pertenencia e influirá a que busquen establecer relaciones más cercanas y cordiales con sus compañeros de aula y sus docentes (Ramos, 2020; Nucci, 2015; Reyes et al., 2012).

En el Perú, Natalia Gonzáles y su equipo realizaron investigaciones en diferentes escuelas del país, en las que incluyeron la investigación sobre las prácticas docentes en las aulas de Arequipa, Lima, Piura, Iquitos y Huamanga. Las investigadoras se centraron en las interacciones dentro del salón de clases entre maestros y alumnos, y reconocieron el rol fundamental que desempeña esta interrelación en el logro del aprendizaje de los estudiantes. Según los estudios que revisaron y su propia observación, se concluyó que un clima positivo en el aula basado en un trato respetuoso y horizontal por parte del docente, en un ambiente en el que todos se sientan seguros y motivados, es un requisito fundamental para facilitar, tanto la enseñanza como el aprendizaje de los estudiantes (Gonzáles et al., 2017).

Existe otra variable no menos importante que el clima de aula, cuyo conocimiento constituye una herramienta esencial en la creación de un ambiente emocional adecuado; su nombre es el apego. Son varios los estudios que han evidenciado la influencia del apego (vínculo) que se establece entre los docentes y sus estudiantes, y cómo esta variable se encuentra vinculada al clima de aula. El patrón de apego se establece durante la infancia y puede ser clasificado en dos grupos: apego seguro e inseguro. El patrón de apego que posee el alumno permite predecir cuán exitosamente podrían los niños adaptarse a su medio escolar, su nivel de empatía, popularidad, éxito en su socialización con sus compañeros y maestros, etc. Los niños que han desarrollado un apego seguro son considerados como más

competentes en la escuela, más resilientes, menos ansiosos, manifiestan menores problemas sociales y son más exitosos al momento de regular sus emociones. En cambio, los alumnos que han desarrollado un patrón de apego inseguro tienden a ser menos obedientes, presentan niveles altos de hostilidad, y sus profesores reportan mayores problemas de conducta en este grupo de estudiantes (Sroufe et al., 2005).

Como se mencionó anteriormente, el estar familiarizado con la teoría del apego brinda al docente una herramienta clave que le permitirá comprender la razón por la cual ciertos alumnos muestran dificultades al participar en actividades sociales. Asimismo, posibilita entender el motivo por el que este grupo de alumnos logra poco éxito al participar en juegos con otros niños, quienes, al observar la manera desorganizada de interactuar que poseen sus compañeros, pueden llegar a considerarlos como malos o agresivos y no gozan de su compañía ni simpatía (Shiller, 2017). Después de todo, los estudiantes ya vienen a la escuela con una serie de ideas y expectativas bien definidas acerca de lo que implican las relaciones con otras personas, ya sean sus compañeros o profesores. Tales ideas, las cuales involucran dificultades, frustraciones, e incertidumbres tendrán una gran repercusión en el clima de aula, y, por ende, el aprendizaje (Geddes, 2010).

A tal efecto, no bastaría con estar informado acerca de la importancia de fomentar el respeto entre los docentes, los alumnos y todas las personas que socializan en la escuela. Hay que también considerar el tipo de apego con el cual vienen equipados tanto los alumnos como los docentes, los cuales deberán interactuar juntos en un salón de clase. Cada uno de ellos contribuirá al clima de aula con una visión distinta de sí mismos, en la medida de cómo perciben a las personas y el mundo que les rodea.

Debido a que es la escuela donde los estudiantes aprenderán las competencias sociales necesarias para desenvolverse exitosamente en diferentes contextos, es precisamente aquí donde es necesaria la presencia y experiencia de docentes emocionalmente competentes; los cuales deberán crear los espacios apropiados para que sus alumnos interactúen de manera respetuosa, mediante la generación de un ambiente de confianza mutua entre todos los miembros del salón (Casassus, 2008). Por consiguiente, es deber de los docentes comprender la relevancia de su rol en el establecimiento del clima de aula; puesto que con toda probabilidad se encontrarán con estudiantes con un estilo de apego seguro, con los que será más fácil relacionarse, pero también deberán interactuar con

aquellos que han desarrollado un estilo de apego inseguro, lo que representará un reto para crear el clima de aula deseado.

Bowlby (2005) indica que los niños pueden formar el vínculo de apego con adultos significativos en sus vidas aparte de sus padres. El profesor consciente puede convertirse en aquella base segura y refugio emocional para lograr que aquellos estudiantes con un estilo de apego inseguro logren cambiar las ideas pre concebidas que han desarrollado acerca de las relaciones con los demás. Después de todo, es un deber moral de los docentes el servir de modelo adecuado en las relaciones interpersonales y la resolución de conflictos de manera eficaz y madura.

A causa de lo que antes se ha descrito, esta investigación busca responder a la siguiente pregunta: ¿cuál es la relación que existe entre el patrón de apego seguro durante la primera infancia y el clima de aula durante la educación primaria?

Entre los motivos personales del investigador, se encuentra la necesidad de brindar una herramienta más a los docentes para que puedan tener conocimiento de lo que dice la teoría del apego en la escuela y su influencia en el clima del aula. En la experiencia personal del investigador, se ha podido apreciar que, a pesar de la implementación de juegos, actividades didácticas, técnicas conductuales, la aplicación de premios y castigos y otras herramientas que se han usado por varios años y son muy conocidas, los resultados en los niños que muestran un comportamiento desordenado y no buscan ajustarse a las normas de convivencia de la clase han sido muy limitados —e incluso insatisfactorios— al tratar de lograr que dichos alumnos convivan de forma armoniosa con sus compañeros y con el docente para mejorar el clima de aula.

El docente, al comprender la razón por la que algunos estudiantes tienen unas ideas preconcebidas de lo que pueden esperar de otras personas y de cuanta simpatía y ayuda pueden esperar de ellos, podrá hacer uso de lo que dice la teoría del apego en cuanto a cómo convertirnos en aquella base segura que les brinde a sus estudiantes la seguridad y confianza de que es apreciado, así como que puede confiar en que sus necesidades emocionales serán comprendidas y satisfechas por sus profesores. Además, al entender que el docente también viene a clase con sus propios modelos operantes internos, y que estos mismos modelos tendrán gran repercusión en la creación de un clima de aula positivo, los profesores pueden

empezar a examinar su propio patrón de apego y reflexionar acerca de cómo reaccionan cuando existen momentos de tensión dentro de la clase.

La investigación se encuentra estructurada en tres capítulos. El capítulo I se centra la caracterización del concepto del apego, las características del patrón de apego seguro e inseguro y los distintos tipos apego inseguro. El capítulo II se enfoca en la conceptualización del clima de aula, resaltando los factores que contribuyen a la implementación de un clima de aula positivo. El capítulo III analiza la relación entre el apego seguro y el clima de aula, subrayando la influencia del apego seguro y las relaciones entre los alumnos y sus docentes. Además, se enfatiza la influencia del tipo de apego desarrollado por el docente y cómo tal conocimiento puede influenciar en la creación de un clima de aula positivo.

CAPÍTULO I:

CARACTERÍSTICAS DEL CONCEPTO DE APEGO

1.1. Conceptualización de apego

La teoría del apego tiene su origen entre los años 1969 a 1980 (Moneta, 2014). El creador de la teoría del apego fue el psicoanalista británico John Bowlby, quien propuso que la calidad de “los cuidados proporcionados por los padres al niño en su infancia es de fundamental significación en el futuro de su salud mental” (Bowlby, 1954, p. 13).

El Dr. Bowlby afirma que la capacidad del niño de recuperarse de eventos estresantes está influida por el patrón de apego (estilo de apego) desarrollado durante el primer año de vida. La investigación desde la publicación de los resultados de Bowlby ha sido abundante, y esta ha apoyado las conclusiones a las que se llegó en la teoría del apego (Moneta, 2014).

El apego es aquel vínculo especial que se desarrolla únicamente con personas que son las más importantes en nuestra vida emocional; ya que estos individuos se convierten en nuestra base segura en el mundo, nos brindan seguridad y consuelo en momentos difíciles en los que sentimos que no podemos avanzar o dudamos de nuestra capacidad para salir adelante. El apego nos une a nuestros padres durante la infancia y durante las demás etapas de la vida, e influye en cómo nos relacionamos con las personas que nos rodean y la forma en que miramos el mundo (Di Bártolo y Seitún, 2019).

Mary Ainsworth fue una psicóloga que trabajó junto con Bowlby y extendió el estudio acerca del apego realizando estudios empíricos para observar el comportamiento de los niños cuando interactúan con sus madres. Dicha autora define el apego de la siguiente manera: “An affectional tie that one person or animal forms between himself and another specific one, a tie that binds them together in space and endures over time.” [Un vínculo afectivo que una persona o animal forma entre sí mismo y otro específico, un vínculo que los une en el espacio y dura a lo largo del tiempo] (Ainsworth y Bell, 1970, p. 50).

En ese sentido, el apego es un proceso activo e interactivo entre dos partes que implica cariño hacia una persona específica. En ese sentido, refiere a una conexión emocional especial entre dos individuos. Sin embargo, cabe aclarar que no todas las relaciones, incluso las que se pueden considerar importantes, son consideradas apropiadamente como relaciones de apego (Sroufe, 2021).

En efecto, el apego es un acto observable que se puede identificar a través de conductas observables a simple vista (Ainsworth, 1964). En una relación de apego existe un fuerte deseo de compartir sentimientos con aquellas personas que son las figuras de apego, algo que no sucede con los que no son considerados como dicha figura. Se puede observar una fuerte reacción emocional cuando uno se encuentra con su figura de apego, se exhibe preocupación y tristeza cuando existe la posibilidad de ser separados de este personaje, y un intenso dolor cuando se pierde a esta figura. En otras palabras, las figuras de apego son fundamentales en el mundo de la persona (Sroufe, 2021).

El patrón característico del apego es el de tratar de buscar y mantener un cierto grado de cercanía a la figura de apego, quien es generalmente la madre (aunque podría ser el padre u otro cuidador primario). Esta relación incluye contacto físico cercano y un tipo de comunicación que le brinde al infante la seguridad de que está siendo protegido. Desde la infancia temprana los niños exhiben conductas de apego características tales como el llanto, la succión, el balbuceo o la sonrisa, a pesar de que no es consciente ni desarrolla esas conductas dirigiéndose a una persona específica (Ainsworth y Bell, 1970).

Este tipo de conducta de apego está programada genéticamente para buscar que el cuidador primario brinde al infante los cuidados y la atención necesaria para asegurar su desarrollo y supervivencia. Bowlby concluyó que la ansiedad producida por una separación posible o real de la madre y la seguridad en mantener proximidad hacia ella debe de haber sido una conducta adaptativa para los infantes (Shiller, 2017). Se sabe que este tipo de comportamiento del infante es genético y que todos los niños lo realizan; sin embargo, no todos los cuidadores están capacitados para responder de manera adecuada a los llamados del niño.

1.2. Tipos de apego

Los tipos de apego son modelos internalizados de expectativas, necesidades y creencias de uno mismo y de los demás. Estos patrones son el resultado de la interrelación mantenida de forma constante y por un largo tiempo entre una persona (infante, niño, adolescente o adulto) y sus figuras de apego (Mikulincer y Shaver, 2007, como se citó en Lacasa y Muela, 2014).

Es importante tener en cuenta que, a pesar de que el estilo apego se establece durante los primeros meses de vida, no significa que sea una experiencia única de la infancia o que una vez formado este es inalterable o fijo y permanecerá así durante toda la vida. Aun así, las primeras experiencias experimentadas con los padres juegan un papel importante en el desarrollo cerebral de los niños. Bowlby resalta la importancia de los padres en el desarrollo del estilo de apego, “la pauta de apego que un individuo desarrolla durante los años de inmadurez —la primera infancia, la niñez, y la adolescencia— está profundamente influida por el modo en que sus padres (u otras figuras de paternidad) lo tratan” (Bowlby, 2005, p. 145).

Los seres humanos poseemos una predisposición a establecer lazos duraderos hacia otras personas que consideramos importantes, y son ellas las que nos brindarán la oportunidad de desarrollarnos de manera satisfactoria o no. La investigación científica ha demostrado cómo una exposición temprana a malos cuidados influye en el desarrollo cerebral del infante, programando el cerebro e internalizando la nueva información para que este adopte un modo defensivo, atento siempre al posible peligro, creando una sensación constante de alerta desconfianza del mundo (Perry et al., 1995).

Bowlby describió la importancia del sistema de apego, que es el encargado de evaluar la seguridad y accesibilidad que nos ofrecen las figuras de apego. Este sistema evolucionó como un mecanismo de supervivencia que el infante usa para mantenerse cerca de su cuidador primario cuando este percibe algún peligro o amenaza para su vida. Si el sistema de apego percibe que sus necesidades de seguridad o alimentación son satisfechas, el infante sentirá una sensación de seguridad; lo cual le permitirá explorar su medio de manera segura, sabiendo que hay una persona que le brindará una base segura en momento de gran ansiedad (Ainsworth et al., 1978).

El ser humano nace en un estado muy vulnerable, siendo incapaz de sobrevivir sin la ayuda de un adulto que le brinde los cuidados que satisfagan las necesidades físicas y emocionales del infante. Sin dichos cuidados se corre el riesgo de sufrir diversos tipos de perturbaciones que afectan el desarrollo óptimo del niño. Por lo tanto, para el adecuado desarrollo de la personalidad del niño es importante que el cuidador primario (generalmente la madre) sea la persona que brinde al infante una relación basada en la empatía, la disponibilidad, la incondicionalidad, la conexión emocional, el respeto y la valoración (Di Bártolo y Seitún, 2019).

A pesar de que la capacidad de apego es innata y busca la supervivencia del infante, esta no se encuentra plenamente desarrollada al nacer; más bien, se irá desarrollando y fortaleciendo gradualmente (Geenen y Corveleyn, 2014). Se puede observar que durante los tres primeros meses el niño envía señales claras de conducta de apego mediante llanto, risas y expresiones con los ojos, pero estas señales aún no están dirigidas a una persona específica. A partir de los cuatro meses, el niño comienza a mostrar signos de una clara preferencia por ciertas personas, quienes generalmente se encargan de satisfacer sus necesidades físicas y emocionales. En ese sentido, el infante mostrará gran ansiedad cuando esas personas estén ausentes, y logrará calmarse cuando se comprueba que sus cuidadores se encuentran accesibles brindándoles los cuidados necesarios. No es sino hasta el primer año de vida que el apego es fácilmente observable en la conducta del niño, quien habrá desarrollado un modelo interno activo que le ayuda a percibir el tipo de relación que se ha formado con su cuidador primario y que servirá de base segura en momentos que sienta miedo y mucha ansiedad (Greet Geenen y Jozef Corveleyn, 2014).

Se ha podido identificar cuatro tipos de apego, los cuales poseen patrones de conducta característicos. Cada estilo de apego será desarrollado y reforzado mediante los patrones interactivos de comportamiento entre el cuidador y su niño. Este tipo de patrón de apego se convertirá en aquel que el niño llegará a conocer y a esperar, porque es el modelo de relación que se ha interiorizado por espacio de varios meses y se piensa que se mantendrá un patrón similar durante la niñez y la adolescencia.

La conducta de apego por parte del niño será claramente activada y visible en circunstancias en las que el cuidador primario se encuentre inaccesible o se muestre indiferente a los llamados de su niño (Ainsworth et al., 1978). Si la actitud del cuidador

primario en cuanto a la relación con su niño ha sido positiva, basada en la disponibilidad, capacidad de respuesta para atender a las señales de angustia, miedo, ansiedad o aburrimiento del menor, el tipo de apego será seguro; de lo contrario, predominará un estilo inseguro, cada uno con sus características particulares.

1.2.1. Apego seguro

El apego seguro representa la preparación óptima para el desarrollo y crecimiento del niño. Ainsworth (1971, como se citó en Bowlby, 2005) señala que el estilo de apego seguro se caracteriza por

La confianza que el niño muestra hacia su cuidador primordial ya que regularmente se muestran accesibles, sensibles y colaboradores en situaciones que le resultan atemorizantes al menor. Con la seguridad que se le brinda el menor se siente lo suficientemente seguro para explorar el mundo y relacionarse con otras personas (p. 145).

Los niños que han desarrollado un vínculo seguro hacia su figura de apego buscarán a esta persona en situaciones que le causen ansiedad, puesto que ya ha sido interiorizada como una figura protectora que le brinda un refugio seguro (Geenen y Corveleyn, 2014). El apego seguro logra desarrollarse en niños cuyos cuidadores han sido cariñosos y solícitos a sus necesidades; aquellos que encontraron gran placer en atenderlos cuando estos se hallaban enfermos, asustados o físicamente heridos, mostrándose disponibles e incondicionales la mayor parte del tiempo.

El tipo de crianza y disponibilidad mostrada por la figura de apego logra que estos mismos niños lleguen a creer que pueden confiar en otras personas, que las relaciones con otros son placenteras y brindan seguridad y consuelo; así como confían en que ellos mismos son valiosos, merecedores de amor y respeto. Los niños con apego seguro desarrollan buenas relaciones con otros niños de su edad y con sus maestros de escuela, debido a que manifiestan una conducta adecuada y son capaces de aceptar las diferencias de las demás personas. Puesto que las relaciones con sus padres están basadas en el respeto y cariño, estos niños aprenden a expresar sus emociones teniendo gran control sobre ellas, comparado con la reacción de la mayoría de sus amigos (Kussin, 2020).

Ya hemos visto qué sucede cuando los cuidadores principales de los niños procuran brindar un tipo de crianza óptimo, que se preocupa en satisfacer las necesidades físicas y emocionales del infante. En cambio, ahora veremos lo que sucede cuando el cuidador principal no le brinda a su niño el tipo adecuado de atención y cuidados. En estos casos, los padres, durante la interacción con sus hijos, se muestran muy limitados en su expresión emocional, no disfrutan del contacto físico cercano, no procuran consolar a sus niños cuando estos buscan alivio para su angustia. O puede ocurrir que, por el contrario, los padres disfrutan brindar el contacto físico que buscan sus pequeños, pero lo hacen de forma que más que satisfacer al niño, buscan satisfacer sus propias urgencias emocionales; lo cual da como resultado una atención emocional inconstante e intrusiva, creando en el infante la sensación de frustración al no saber en qué momento sus padres serán receptivos y cuándo ignorarán su llamado (Hopkins, 1990).

El estilo inseguro de apego consigue que el infante interiorice y desarrolle una estrategia deficiente para lidiar con el estrés; además, produce una pobre regulación emocional en momentos de gran tensión. Por lo tanto, estos niños son más propensos a reaccionar negativamente cuando se enfrentan a desafíos o perciben algún tipo de amenaza en el ambiente, puesto que les será más difícil confiar en otras personas por estar acostumbrados a que sus necesidades emocionales y fisiológicas sean ignoradas o atendidas de forma insuficiente (Abdul, 2020).

A continuación, se presentan los diferentes tipos de apego inseguro y sus características.

1.2.2. Apego evitativo

En este tipo de apego los cuidadores principales del niño no brindan una atención adecuada a las necesidades emocionales del menor. Ainsworth (1971, como se citó en Bowlby, 2005) señala que el niño con apego evitativo

No confía en que su cuidador le brinde consuelo, ni los cuidados que requiere en caso se encuentre en una situación atemorizante o difícil de superar. Debido a que en numerosas ocasiones cuando buscó la ayuda de sus padres, estos no acudieron a su llamado lo que llegó a convencer al menor que será desairado en caso de necesitar ayuda (p. 146).

El niño evita el contacto con su cuidador y decide explorar su medio por sí mismo debido a que no confía en él. A diferencia del apego seguro, en el que el niño muestra claros signos de angustia cuando su cuidador se ausenta, un niño con apego evitativo no mostrará ningún signo de estrés; por el contrario, incluso cuando la figura de apego se encuentre cerca, buscará separarse de él hasta el punto de ignorarlo manteniendo siempre distancia, debido a que ha aprendido a que no puede confiar en su cuidador después de haber experimentado varias ocasiones en las que acudió a su figura de apego buscando consuelo, pero esta no se encontró disponible y se mostró insensible a sus llamados (Greet Geenen y Jozef Corveleyn, 2014).

En el colegio, estos niños llaman la atención de los maestros e incluso pueden ser exitosos académicamente. Parecen independientes porque nunca piden ayuda, incluso cuando en realidad no pueden resolver un problema por sí mismos. Igualmente, muchas veces estos niños son callados y retraídos, así como incapaces de expresar emociones fuertes.

Este tipo de relación se caracteriza por padres muy exigentes que demandan excelencia de sus hijos, padres que rara vez mostraban su cariño abiertamente para hacer sentir a sus hijos que son amados y valorados. Es por medio de estas relaciones que los niños llegan a convencerse que para merecer cariño hay que ser excelentes, y que es necesario cuidar de sí mismo sin esperar que otros atiendan sus necesidades emocionales, reprimiendo así sus sentimientos de dependencia, ira y anhelos de cercanía (Kussin, 2020).

1.2.3. Apego ansioso-ambivalente

Los cuidados y la atención que reciben este tipo de niños son muy inconsistentes, ya que en ocasiones sus padres son muy atentos y responsivos, pero en otras no muestran interés por la atención que demandan sus hijos. Ainsworth (1971, como se citó en Bowlby, 2005) nos indica que el niño con apego ambivalente

No está muy seguro de que su cuidador será lo suficientemente sensible de brindarle su ayuda cuando este lo necesite. En varias oportunidades el cuidador se mostró inconsistentemente accesible a las necesidades del niño y por ello este se muestra muy ansioso ante la posibilidad de interactuar con el medio y las personas que lo rodea mostrándose excesivamente aferrado a la figura de apego (p. 146).

Debido a la falta de consistencia en la capacidad de respuesta y sensibilidad ante las necesidades del menor, el niño desarrolla una actitud hipervigilante, demandando la atención de su figura de apego de manera cada vez más intensa hasta que logre ser escuchado y atendido. A medida que van creciendo, estos menores desarrollan una actitud dependiente e insegura, al buscar siempre una figura “fuerte” que les ofrezca estabilidad, disponibilidad y la garantía de que no están solos. Estos menores tienen un pobre control emocional, pudiendo tornarse agresivos si consideran que sus necesidades están siendo ignoradas. En sus relaciones asumirán una postura dependiente y desconfiada (Kussin, 2020).

1.2.4. Apego desorganizado

Los niños que han desarrollado el apego desorganizado son aquellos cuyos padres han mostrado una conducta negligente, a quienes se les considera incompetentes. Estos niños pueden presentar algún tipo de trastorno psicológico, debido a que muchas veces han sido víctimas de maltrato y abusos por parte de sus cuidadores principales, llegando a desarrollar conductas violentas y agresivas. En consecuencia, en este tipo de apego “no existe una relación o una vinculación sana y predecible entre el niño y los padres” (Guerrero, 2018, p. 115).

En la investigación de Crittenden (1985, como se citó en Bowlby, 2005) se plantea que en esta categoría se encuentran los niños que han sido maltratados físicamente o sufrido gran negligencia en la satisfacción de sus necesidades por parte de sus padres. También pueden haber sido víctimas de abuso sexual y emocional o haber sido testigos de algún acto de violencia; lo cual ha producido que estos niños califiquen de muy peligrosos al mundo y las relaciones con otras personas, ya que para ellos no se puede confiar en nadie.

1.3. Modelos internos de funcionamiento y su influencia en la conducta en el apego seguro

Un principio fundamental de la teoría del apego de Bowlby es que las personas desarrollan representaciones o modelos mentales (modelos internos de funcionamiento), que consisten en expectativas que tiene una persona acerca de sí mismo, los demás y la relación entre ambos. Los modelos internos albergan contenido específico sobre las figuras de apego y el

yo, las cuales son almacenadas dentro de una estructura representacional bien organizada (Bowlby, 1980).

Los modelos internos de funcionamiento son desarrollados por medio de la interacción constante y consistente con nuestros cuidadores principales. Principalmente, se piensa que estos modelos tienen su origen en las creencias acerca de cuán aceptable es el yo ante los ojos de nuestras figuras de apego tempranas, así como el nivel de respuesta que mostraron estas figuras ante las necesidades físicas y emocionales del infante. Por lo tanto, si nuestras figuras de apego se muestran disponibles, receptivas, y confiables, lograrán que se desarrolle una representación del yo que nos dice que somos aceptables, dignos de cariño y respeto, lo que se conoce como un estilo de apego seguro (Pietromonaco y Felldman, 2000).

CAPÍTULO II:

CARACTERIZACIÓN DEL CLIMA DE AULA

2.1. Conceptualización de clima de aula

Juan Ignacio Pozo (2018) señala que la escuela es la institución social encargada de transferir el conocimiento cultural de una sociedad a los alumnos; sin embargo, este rol no debe ocuparse solamente de las habilidades académicas, sino que debe enfocarse también en los valores y las formas de comportarse y pensar. Esto quiere decir que la escuela debe procurar también incluir una adecuada instrucción en la alfabetización de las emociones; lo cual abarca la inteligencia emocional, las habilidades sociales, y estrategias para relacionarse con otras personas de manera exitosa, para así lograr una formación más completa de los estudiantes (Teruel, 2000). Por lo tanto, las emociones dentro del aula juegan un papel crucial en la formación de nuestros alumnos, ya que el omitir las emociones en la instrucción en la escuela no permitirá cumplir con su formación integral y global.

Al contrario de lo que se pensaba anteriormente, las emociones son una variable importante en lo que sucedía en el aula, y, por ende, no influyen en el aprendizaje. En la actualidad, sabemos que estas se encuentran en el centro del aprendizaje, y este depende del tipo de relación emocional que el alumno tenga con la materia; esto significa que, si al alumno le agrada la materia, este experimentará emociones positivas, lo que lo llevará a interesarse en el curso que está estudiando (Casassus, 2008).

Por este motivo es necesario poner énfasis en las emociones positivas dentro del aula con el fin de crear un ambiente adecuado para el aprendizaje. Las emociones positivas harán que los alumnos muestren más flexibilidad cognitiva y presten mayor atención en el salón; lo cual favorece al interés genuino y la retención de información, ya que el clima de aula será ameno y propicio para el aprendizaje (Fierro et al., 2021).

Schweig et al. (2019) afirman que el clima de aula se refiere a los entornos de instrucción específicos desarrollados por los profesores a cargo. Igualmente, señalan que, a diferencia del clima escolar, la mayoría de las experiencias en la escuela se realizan dentro

del salón de clase, y estas experiencias serán influenciadas por el tipo de relación que se desarrollará entre los docentes y sus estudiantes. Por lo tanto, los estudiantes pueden desarrollar una percepción única y diferente de las distintas clases a las que asisten, incluso una percepción distinta que tienen de su colegio; debido a que el vínculo que se forma con sus diversos docentes puede variar e influir en el sentido de seguridad, compromiso y ambiente académico.

Para Ríos et al. (2010), el clima de aula es una variable multidimensional, debido a que se refiere al lugar (mobiliario, infraestructura) y a las personas (alumnos, docente) encargadas de construir un ambiente favorable o desfavorable para el aprendizaje, por medio de la interacción entre estos personajes y su desenvolvimiento al interior del aula. El clima de aula involucra a los procesos generales del salón, así como la calidad de las interacciones que toman lugar dentro del contexto de la clase. Por lo tanto, la interacción socio-emocional e instruccional que ocurre dentro del salón contribuirá al desarrollo cognitivo y emocional de los alumnos (Moen et al., 2019).

Juan Cassasus (2008) reconoce que existen muchas variables o factores que participan en el proceso de aprendizaje. No obstante, de todas esas variables resalta el clima de aula como la variable más importante, que independientemente explica el éxito en el aprendizaje y que se encuentra por encima de otras variables como la cantidad de libros que se disponen, la gestión del aula, el nivel sociocultural de las personas, etc.

Por las razones antes mencionadas, es importante saber qué es el clima de aula y cómo podemos usar esta herramienta para lograr niveles óptimos de aprendizaje académico y socioemocional. Del mismo modo, es importante saber cuál es el rol que deben cumplir los alumnos y docentes, así como las estrategias que se pueden poner en práctica con el fin de crear un ambiente adecuado para aprender y lograr el desarrollo integral de todos los estudiantes. En ese sentido, dentro de una institución educativa se pueden distinguir dos tipos de clima. Estos serán decisivos en la forma en que se desarrolle el proceso de enseñanza-aprendizaje en el salón e influirá en el estado emocional de los alumnos y profesores.

2.2. Tipos de clima de aula

2.2.1. Clima de aula positivo

Un clima de aula positivo es aquel que favorece el desarrollo integral de los estudiantes y los docentes desde el punto de vista académico, social y emocional. Se caracteriza por presentar un ambiente de respeto, de relaciones cálidas y afectuosas, en el que se valoran las emociones como un aspecto crucial en el aprendizaje (Fierro et al., 2021; Molina y Pérez, 2006), donde existe un ambiente tranquilo en que los alumnos participan democráticamente (Sandoval, 2014). Además de estas características, podemos mencionar otras que también son prácticas representativas de un clima de aula positivo:

- Brinda a los estudiantes la sensación de seguridad, lo que les permite participar confiadamente e interactuar con sus compañeros y profesores, sabiendo que sus aportes serán tomados en cuenta. Esto posibilita el desarrollo de su creatividad.
- Los alumnos se sienten cómodos interactuando entre ellos, manifestando respeto, afecto y solidaridad.
- Existe confianza mutua entre el docente y sus estudiantes.
- Los estudiantes tienen la certeza de que lo que aprenden en clase es importante y provechoso.
- El docente comprende que su papel en el salón es crucial para crear las condiciones necesarias que brinden la seguridad y confianza necesarias para que sus estudiantes logren una conexión positiva entre todas las personas que comparten el salón (Cassasus, 2008; Triana y Velásquez, 2014).

Podemos apreciar que el clima de aula positivo está relacionado a las emociones que experimentan tanto los estudiantes como los docentes. No obstante, es el docente como organizador y conductor quien es el responsable de garantizar las condiciones necesarias para un ambiente armonioso que brinde todos los beneficios ya mencionados a los estudiantes durante las sesiones de aprendizaje. Si el docente no es consciente de ello o no quiere tomar dicha responsabilidad, el clima de aula se verá afectado y podría convertirse en un clima de aula negativo.

2.2.2. Clima de aula negativo

Un clima de aula negativo se caracteriza por crear un ambiente desfavorable para el aprendizaje. Esto se debe a que los alumnos no han desarrollado el vínculo entre pares y su docente a cargo, no existe un ambiente de respeto y el docente no promueve la participación democrática de sus estudiantes (Molina y Pérez, 2006; Fierro et al., 2021).

A continuación, mencionaremos otras características representativas del clima de aula negativo:

- Es un clima cargado de tensiones, rígido en la medida que el docente asume una postura autoritaria (Molina y Pérez, 2006).
- Los estudiantes no han desarrollado relaciones cálidas de respeto ni estima, no disfrutan realizar actividades en forma conjunta y su lenguaje no verbal refleja falta estima y coherencia entre lo que dicen y cómo actúan (Triana y Velásquez, 2014).
- Los alumnos pueden llegar a faltarle el respeto a su docente y a sus compañeros, se ignoran y se burlan de los errores de otros (Fierro et al., 2021).
- El docente no brinda importancia a las emociones que se experimentan durante el dictado de clase. No se procura que las actividades sean interesantes, lo cual no promueve la participación voluntaria y, en cambio, genera problemas de conducta (Cassasus, 2008).

En un clima de aula negativo no existe conciencia de cómo las emociones pueden influir en el proceso de aprendizaje, no se establece el vínculo emocional entre alumnos y docente; lo que promueve un ambiente de desinterés, falta de empatía y desorden. Por tal motivo, es el docente quien debe tomar el control y prepararse no solo académicamente, sino emocionalmente; ya que, mientras más preparado esté, podrá servir de modelo para que sus estudiantes puedan asimilar y formarse siguiendo lo que su profesor hace y dice en todo momento.

2.3. Factores que influyen en el clima de aula positivo

En esta sección nos centraremos en los elementos más importantes que influyen positivamente en un buen clima de aula: las emociones y el rol del docente.

2.3.1. Las emociones

Anteriormente se ha mencionado que Cassasus (2008) afirma que “la relación del alumno con la materia a aprender es emocional; le interesa o no le interesa” (p. 89). De este modo, le otorga a las emociones un rol fundamental en el proceso de aprendizaje; puesto que, para que la información que se transmite en el salón sea aprovechada por los estudiantes de manera óptima, el docente deberá priorizar la relación emocional entre los alumnos y el curso que enseña, lo que incluye el vínculo que se crea entre el docente y sus alumnos. Por lo tanto, una vez que comprendemos que la información que impartimos a nuestros estudiantes depende de las emociones que experimentan en clase, debemos elaborar estrategias para aprovecharlas y así crear el clima de aula que facilite el aprendizaje.

Del mismo modo, Gill y Hardin (2015) aseveran que las emociones que se perciben en el salón son incluso más importantes que las técnicas pedagógicas que pueda implementar el docente. Si el docente ignora el aspecto emocional y se centra únicamente en el ámbito cognitivo dentro de sus sesiones de clase, se estarían dejando de lado aspectos críticos que también forman parte integral del aprendizaje.

De igual manera, Juan Ignacio Pozo (2014) hace una crítica severa a las escuelas y docentes que no se encargan de enseñar a sus alumnos a gestionar sus emociones, debido a que estos consideran que la enseñanza académica es aquella que debe recibir prioridad y la mayor inversión de tiempo durante el dictado de clases. No obstante, si los docentes se encargan de la educación emocional en clase, estarán preparando a sus alumnos a interactuar eficazmente con el mundo, no solo dentro sino también fuera de la escuela.

Durante el dictado de clase, los estudiantes habitualmente se ven sometidos a momentos de tensión e incluso frustración cuando deben resolver los ejercicios del curso que estudian, o cuando sus compañeros tienen un punto de vista distinto al que proponen. Momentos así son los propicios para enseñarles cómo canalizar las emociones que sienten y salir exitosos del momento de tensión, para que aprendan la manera correcta de resolver

problemas de interacción con otras personas (Franco, 2019). Además, Bächler y Pozo (2016) afirman que las emociones y la cognición son procesos inseparables; por ende, enseñar y aprender involucran tanto elementos afectivos y cognitivos, ya que es un error el considerarlos como dos fenómenos totalmente distintos al momento de preparar nuestras sesiones de aprendizaje.

2.3.2. El docente

Hemos visto que el clima emocional del aula es una variable indispensable a tomar en cuenta cuando hablamos de proceso de aprendizaje y un clima de aula positivo. Entonces, es necesario resaltar el papel del docente como la persona a cargo de crear las condiciones necesarias para asegurarse de que el clima de aula sea el idóneo, con la finalidad de crear un vínculo entre los alumnos y el profesor.

Al referirnos a vínculo, se hace mención del tipo y calidad de relación que se establece entre las personas que comparten un mismo salón de forma habitual interactuando los unos con los otros (Cassasus, 2008). En otras palabras, el vínculo constituye la conexión entre dos o más personas, donde los alumnos sienten que son aceptados y apreciados por su docente, quien les brinda a sus estudiantes la confianza y seguridad de que son respetados, escuchados y que cualquier aporte que brindan en clase será tomado en cuenta sin crítica ni menosprecio.

En vista que el docente es el responsable de crear el entorno adecuado para fomentar un clima de aula emocionalmente apropiado, se requiere de una persona experimentada, capaz de regular sus emociones adecuadamente, consciente de sus seguridades, sus talentos y sus defectos (Cassasus, 2008). Es importante que el docente reúna estas características, puesto que es el encargado de servir de modelo enseñando con el ejemplo cómo una persona madura resuelve de forma asertiva los conflictos que se puedan presentar en la clase. Un docente emocionalmente maduro podrá darse cuenta que debajo de la indisciplina de sus alumnos se encuentran miedos o situaciones que los impulsan a comportarse de manera desobediente, y que para corregir el mal comportamiento hay que tratar la situación desde sus orígenes. Este docente podrá crear actividades en las que sus estudiantes experimenten distintas emociones, con el fin de que puedan aprender a canalizarlas óptimamente.

Del mismo modo, el docente debe actuar de tal forma que, al experimentar diversas emociones, sus estudiantes puedan percibir y notar fácilmente lo que están sintiendo sus docentes. Si se trata de emociones positivas, será fácil transmitir los buenos sentimientos; por el contrario, si se experimentan emociones negativas, será el momento adecuado para enseñar la manera apropiada de regular la ira, el enojo o el disgusto (Jiang et al., 2016).

Para Triana y Velazquez (2013), el docente debe ser una persona asertiva y capaz de comunicarse efectivamente con sus estudiantes, realizar preguntas abiertas, así como transmitir tranquilidad por medio de su voz y lenguaje corporal. Además, debe ser consciente de que el tipo de comunicación que establece con sus alumnos influye directamente en el desarrollo social y emocional de sus niños.

Por lo antes expuesto, es claro que se exige mucho del docente en la actualidad. Sin embargo, no se trata de exigirles que se conviertan en los maestros ideales. Más bien, se busca que comprendan la complejidad de las relaciones interpersonales que surgen en el salón, al crear conciencia de la importancia de reflexionar acerca del modo en que expresamos nuestras emociones cuando interactuamos con nuestros estudiantes. Durante el tiempo que invertimos en crear ese ambiente propicio y crear un interés genuino en los alumnos, debe tomarse en cuenta que estamos a cargo de la formación de personas que necesitan aprender diversas estrategias para desenvolverse en la sociedad. Citando a Fernández (2006) acerca del estilo docente, “no existe un estilo docente ideal, pero, por el contrario, existen prácticas docentes positivas para crear un ambiente pacificador y motivador, y otras no tan adecuadas, que pueden hacer escalar los conflictos y aumentar la dificultad en la interacción dentro del aula” (p. 1).

CAPÍTULO III:

RELACIÓN ENTRE EL APEGO SEGURO DURANTE LA PRIMERA INFANCIA Y EL CLIMA DE AULA

3.1. El apego seguro y su influencia en las relaciones con los compañeros de aula

Virginia Schiller (2017) refiere que se han realizado varios estudios acerca del apego; asimismo, resalta las investigaciones realizadas por dos grupos de especialistas en niños de edad preescolar. Uno de los grupos radicó en Minnesota, y estudió a un grupo de niños de entre los cuatro y cinco años de edad, pertenecientes a una clase socioeconómica pobre. Estos niños fueron observados por seis semanas. La otra agrupación estudió a un grupo de treinta y nueve niños alemanes de clase media. A pesar de que ambos grupos eran de nacionalidad y estatus socioeconómico distinto, los niños clasificados con un apego seguro mostraron características positivas similares en cuanto a su relación con sus compañeros de clase.

Los miembros del estudio de Minnesota observaron la conducta, el nivel de curiosidad, autoconfianza, resiliencia, autoestima, habilidades sociales, popularidad y simpatía de la agrupación de niños a su cargo. Aquellos niños que habían sido etiquetados con un apego seguro resultaron ser socialmente más hábiles y competentes, los cuales mostraban una inclinación a participar en actividades con sus compañeros de clase, lo que favoreció a que desarrollen relaciones positivas en su ambiente escolar.

El otro grupo de estudio observó a los niños alemanes mientras estaban jugando y los hizo participar en un tipo de test de “percepción social” para analizar su perspectiva del mundo social. Sus resultados coincidieron con los expuestos en el estudio de Minnesota, en donde los niños con apego seguro fueron catalogados como socialmente más competentes en su ambiente escolar, llegando a desarrollar relaciones amigables con sus compañeros. Por lo tanto, manifestaban mayor facilidad para interactuar con otros, lo cual contribuyó a que sean capaces de desenvolverse fácilmente en las actividades que realizaban en clase.

El estudio de percepción social alemán mostró que los niños desde edades tempranas interpretan el mundo que los rodea y las relaciones con otras personas de diferentes maneras. Aquellos que poseen un apego seguro veían a las personas y a su entorno de forma positiva, lo cual contribuyó a que sea más simple interactuar con los demás; puesto que confiaban en que las otras personas los apreciaban y que eran dignos de respeto. Sin embargo, los niños que fueron catalogados con un apego inseguro veían el mundo como un lugar hostil. Por consiguiente, un grupo de ellos se no se relacionaba ni interactuaba con los demás; mientras que otro grupo mostraba interés en jugar con sus compañeros, pero no sabían cómo lograr acercarse y ser aceptados, por lo que permanecieron cerca del grupo con poco éxito para lograr ser incluidos en los juegos.

Los resultados de ambos estudios confirman lo que Bowlby postuló en su teoría del apego sobre la importancia de las relaciones tempranas entre los niños y sus figuras de apego: si estas son afectuosas y gratas, pueden formar unos modelos de funcionamiento interno seguros, lo que a su vez favorecerá a que los niños puedan constituir relaciones amigables y cálidas con los demás. Bowlby (2005) lo expresa de la siguiente manera: “es probable que posean un modelo de representación de las figuras de apego como personas disponibles, atentas y afectivas, y un modelo complementario de sí mismas como personas valiosas y potencialmente dignas de ser amadas” (p. 208).

En otro estudio realizado en unas escuelas de Israel, Granot y Mayselless (2001) trabajaron con 113 niños y niñas de clase media entre nueve y once años. Los niños que fueron clasificados con apego seguro mostraron una mayor adaptación al sistema educativo, pudiendo llegar a desenvolverse exitosamente en el área intelectual, social y emocional. Este grupo de niños estaba a punto de ingresar a la educación secundaria alta y, por lo tanto, estaban expuestos a un ambiente más exigente. Esta nueva etapa planteaba nuevos retos y una mayor demanda cognitiva, social y emocional. Los niños con apego seguro pudieron adaptarse a dichas demandas; sin embargo, los niños clasificados con apego inseguro evitativo, desorganizado y ambivalente mostraron una pobre adaptación a las nuevas exigencias sociales y académicas, exhibiendo mayores problemas de conducta ante las dificultades que enfrentaban, tenían pocas habilidades sociales y eran muchas veces rechazados por sus compañeros, llegando al punto de percibirse a sí mismos como indeseados y poco estimados.

3.2. Apego seguro y la relación con los docentes

En el estudio de Minnesota, se les pidió a los profesores que brindaran la impresión que habían formado acerca de sus estudiantes luego de haber observado e interactuado directamente con ellos. Además, observaron cómo sus alumnos expresaban y lidiaban con sus emociones en situaciones estresantes. Los docentes consideraron a los niños con apego seguro como alumnos más autónomos y poco dependientes de sus maestras, ya que no requerían ayuda y atención constante; a diferencia de los alumnos inseguros, quienes fueron considerados como altamente dependientes buscando ayuda incluso de forma negativa para llamar la atención. Los niños con apego seguro mostraban bajos niveles de agresividad, se quejaban mucho menos, eran más populares entre sus compañeros, así como manifestaban mayor obediencia y empatía ante las peticiones de sus maestras (Sroufe, 1983). Sin embargo, los estudiantes con un apego inseguro recibían un trato demasiado sobreprotector, llegando incluso a ser tratados como niños más pequeños para que puedan sentirse seguros (Elicker, et al., 1992).

En la misma línea, Sierra y Moya (2012) describen a los alumnos con apego seguro como aquellos niños y niñas que son más proclives a confiar en sus profesores del mismo modo que confían en sus padres en casa. Buscan en sus maestras la ayuda que necesitan para superar un problema que les causa ansiedad, escuchan con atención a las recomendaciones que se les brinda, acatan las normas de disciplina y convivencia de buena gana y corrigen su comportamiento cuando sus docentes señalan sus faltas. Los docentes encuentran este tipo de estudiantes más fáciles de tratar, puesto que sus demandas son en general muy coherentes y se ajustan a la situación que se está experimentando, por lo que la relación entre ambos es más satisfactoria.

3.3. El tipo de apego en el docente y el clima de aula

Como se ha podido apreciar en los capítulos anteriores, se ha tratado de demostrar por medio de varios estudios que el patrón de apego que desarrollan los estudiantes influye en la relación entre los alumnos, sus compañeros de clase y en la relación del docente con sus estudiantes. Geddes (2010) señala que “los alumnos y alumnas traen sus dificultades, frustraciones e incertidumbres a la situación de aprendizaje y unas expectativas concretas

sobre la reacción del profesor o profesora” (p. 125). Lo cual quiere decir que el docente, por medio de su comportamiento, puede confirmar las ideas pre establecidas que traen sus alumnos al salón, la creencia de que son personas amadas y respetadas o de que los demás son personas que no los aprecian ni lo respetan.

Barrett y Trevitt (1991) resaltan el papel del docente, considerando que este puede desarrollar el rol de “terapista educacional” y puede servir como una figura de apego alternativa a la de los padres y madres, llegando a representar una “base segura” dentro del colegio. Por lo tanto, si el docente procura ofrecer a sus alumnos un ambiente seguro durante el dictado de la sesión de clases, estos se sentirán más confiados, experimentarán menos ansiedad y se sentirán menos temerosos a cometer errores, lo cual favorecerá la autonomía y el pensamiento propio de los estudiantes (Geddes, 2010).

Del mismo modo, Meehan et al. (2003) realizaron investigación de dos años con ciento cuarenta niños del segundo y tercer grado de primaria, que habían sido evaluados y considerados como agresivos tanto por sus docentes como por sus compañeros de clase. Luego de que sus profesores desarrollaron una buena relación con estos alumnos, mostrándose comprensivos y serviciales, los investigadores encontraron que una relación positiva entre los estudiantes y sus docentes lograron reducir el nivel de agresividad en la mayoría de sus estudiantes. Estos resultados resaltan la necesidad e importancia de animar y preparar a los docentes para que puedan establecer relaciones basadas en la comprensión con sus estudiantes.

Por lo anteriormente expuesto, se reafirma el rol del docente como modelo emocionalmente maduro al enfrentarse a situaciones estresantes. Es cierto que los estudiantes vienen al colegio con un patrón de apego distintivo y que este influirá en su comportamiento y relaciones con los demás. Sin embargo, si el docente es consciente de su rol y de su propio estilo de apego, al igual que del funcionamiento del apego en las personas adultas, llegará a convertirse en un mejor observador y tener una clara perspectiva de la dinámica entre la relación estudiantes-docentes (Riley, 2011). Dicho conocimiento los llevaría a producir cambios positivos en las experiencias y conducta de sus estudiantes con un apego inseguro, llegando incluso a cambiar los modelos de funcionamiento internos de sus estudiantes, lo que les ayudaría a cambiar su conducta y adoptar una visión más positiva de las personas con las que relacionan (Ubha y Cahill, 2014).

Cabe recordar que, los docentes también vienen al salón de clases con un estilo de apego específico, lo cual significa que también tienen una perspectiva interna positiva o negativa del mundo que los rodea. Smith et al. (1999) propusieron que los adultos poseen múltiples modelos internos de funcionamiento que han sido desarrollados por causa de sus relaciones interpersonales pasadas y presentes, las cuales han permitido madurar una concepción interna de sí mismos. Riley (2011) considera que el vínculo de apego entre docente-alumno es recíproco, lo que quiere decir que el docente también desarrolla y tiene necesidades en esta relación; dado que, para que pueda desarrollar y mantener su identidad profesional, necesita que sus alumnos muestren un nivel de dependencia hacia su persona. Por lo tanto, esta diada obligará al profesor a buscar la aceptación del grupo de estudiantes a su cargo convirtiéndolo en un “care seeker” (buscador de atención), lo que, a su vez, transformará a sus estudiantes en “caregivers” (cuidadores), siendo este rol muy difícil para los estudiantes de cumplir.

Es importante que los docentes comprendan que la manera en la que se desenvuelven en el salón dependerá mucho del estilo de apego que hayan desarrollado. Son los momentos de gran tensión en los que los modelos internos de funcionamiento entran en juego, y un tipo de conducta característico saldrá a la luz e influenciará directamente en la forma que se relacionan con sus estudiantes. Los profesores con un apego seguro, en momentos de gran estrés o rechazo de sus estudiantes, asumirán tal situación como un desafío para mejorar la relación con sus alumnos o buscar algo de independencia de estos. El docente seguro no considera el rechazo como una amenaza a su propia seguridad; no obstante, será propenso a convertir a sus estudiantes en su base segura, por lo que considerará el rechazo como una confirmación de lo que ha experimentado en otras relaciones: el sentimiento de que no es merecedor del cariño de las personas o el afecto de sus estudiantes.

El docente inseguro teme que sus alumnos descubran su verdadero yo, lo cual haría que lo rechacen, así como lo han rechazado las demás personas en distintas ocasiones. Tal sentimiento de estrés y ansiedad en los profesores inseguros desencadenará conductas de ansiedad, vulnerabilidad emocional, manipulación, rigidez a las reglas y mal humor, especialmente cuando tenga que lidiar con alumnos que no se ajustan a las reglas y son disruptivos (Riley, 2011).

CONCLUSIONES

1. Respecto a las características del apego seguro, los estudiantes vienen al salón de clase con un patrón de apego ya establecido durante la infancia, el cual se ha desarrollado y ha sido consolidado en la relación cotidiana con sus padres. El tipo de apego seguro permitirá que el estudiante pueda adaptarse de manera flexible a los desafíos que encuentre en la escuela, lo que le ayudará a fomentar la creación de un ambiente agradable que facilite el aprendizaje.
2. El patrón de apego seguro favorece la creación de un clima de aula positivo; puesto que los estudiantes seguros poseen características que les permiten ser más empáticos, seguros de sí mismos, optimistas, y con mejores habilidades para regular sus emociones en momentos de conflicto con sus compañeros. Este patrón de apego también influye en la interacción ente los alumnos y sus docentes, logrando que los estudiantes sean más propensos a ver a los docentes como personas más experimentadas y comprensivas; así como estarán más dispuestos a escucharlos y reconocer cuando cometan errores, sometiéndose a su autoridad de buena gana.
3. Los modelos operativos internos que han desarrollado los estudiantes no son fijos e inmutables, puesto que están sujetos a sufrir cambios dependiendo del tipo de relaciones que establezcan los estudiantes con personas significativas en su vida, entre ellas sus docentes. La comprensión de este argumento es vital para que el docente pueda comprender que él o ella puede convertirse en una figura importante, al brindar seguridad y reducir la ansiedad de los estudiantes que poseen un estilo de apego inseguro.
4. El clima de aula positivo se caracteriza por ser un ambiente respetuoso en donde las emociones, tanto de los alumnos como de los docentes, son valoradas. Un clima de aula positivo permite que los alumnos se sientan seguros y confiados en que su docente les brindará la seguridad y confianza que necesitan para desenvolverse adecuadamente en el salón.
5. El clima de aula se verá afectado por los estudiantes que poseen un patrón de apego inseguro. Los estudiantes con este tipo de apego son menos proclives a trabajar

armoniosamente con sus compañeros, no gozan de la estima y respeto de sus pares y son más reacios a escuchar a sus docentes cuando se les llama la atención. Este tipo de conducta no favorecerá a la implementación de un clima de aula positivo.

6. Los alumnos con un patrón de apego seguro desarrollan relaciones amigables y empáticas con sus compañeros de clase, participan activamente en los trabajos grupales, muestran respeto por sus compañeros, gozan de la estima de sus pares y son personales socialmente competentes, puesto que tienen una actitud y expectativas positivas acerca de los demás. Este tipo de características hacen que el clima de aula sea agradable y propicio para fomentar las buenas relaciones.
7. Los docentes llegan a desarrollar una buena impresión de los alumnos con un patrón de apego seguro; puesto que los consideran como personas más autónomas, maduras, flexibles y prestos a escuchar los consejos de sus docentes y reconocer que se han equivocado cuando cometen algún tipo de infracción. Este tipo de actitud permite resolver los problemas de manera calmada, brindando una sensación de satisfacción tanto para los estudiantes como para los docentes.
8. El rol del docente en la constitución de un clima de aula positivo es fundamental. El docente debe ser una persona emocionalmente competente, capaz de regular sus emociones y brindar a sus estudiantes el respeto que espera de ellos. El docente puede convertirse en una figura alterna de apego y, por ende, cumplir el rol de base segura; la cual puede crear en sus estudiantes la sensación de seguridad para explorar y aventurarse a cometer errores. Esto, en definitiva, beneficiará al establecimiento del clima de aula positivo.

REFERENCIAS

- Abdul, N. B. (2020). Insecure Attachment. En V. Zeigler-Hill, y T. K. Shackelford (Eds.), *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-24612-3_2025
- Ainsworth, M. (1964). Patterns of attachment behavior shown by the infant in interaction with his mother. *Merrill-Palmer Quarterly of Behavior and Development*, 10(1), 51-58. <https://es.zlib-articles.se/book/22696965/30d736/patterns-of-attachment-behavior-shown-by-the-infant-in-interaction-with-his-mother.html>
- Ainsworth, M., Bell, S. (1970). Attachment, Exploration, and Separation: Illustrated by the Behavior of One-Year-Olds in a Strange Situation. *Society for Research in Child Development*, 41(1), 49-67. <https://es.zlibarticles.se/book/22742613/6fc958/attachment-exploration-and-separation-illustrated-by-the-behavior-of-oneyearolds-in-a-strange-s.html>
- Ainsworth, M., Blehar, M., Waters, E., y Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Erlbaum.
- Bächler, R., y Pozo, J. (2016). I feel, therefore I teach? Teachers' conceptions of the relationships between emotions and teaching/learning processes / ¿Siento, luego enseño? Concepciones docentes sobre las relaciones entre las emociones y los procesos de enseñanza/aprendizaje. *Journal for the Study of Education and Development*, 39(2), 312-348. <https://doi.org/10.1080/02103702.2015.1133088>
- Barret, M., y Trevitt, J. (1991). *Attachment behaviour and the schoolchild*. Routledge.
- Bowlby, J. (1954). *Los cuidados maternos y la salud mental*. Publicaciones Científicas.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss: Vol. 3. Loss: Sadness and depression*. Basic Books.
- Bowlby, J. (2005). *Una base segura: Aplicaciones clínicas de la teoría de apego*. Paidós.
- Casassus, J. (2008). Aprendizajes, emociones y clima de aula. *Revista de pedagogía crítica*, 7(6), 81-95. <https://doi.org/10.25074/07195532.6.480>
- Casassus, J. (2017). Aprendizajes, emociones y clima de aula. *Paulo Freire. Revista De Pedagogía Crítica*, (6), 81-95. <https://doi.org/10.25074/07195532.6.480>
- Di Bártolo, I., y Seitún, M. (2019). *Apego y crianza: Como la teoría del apego ilumina nuestra forma de ser padres*. Grijalbo.
- Elicker, J., Englund, M., y Sroufe, L. A. (1992). Predicting Peer competence and Peer

Relationships in Childhood from Early Parent-Child Relationships. En R. W. Parke y G. W. Ladd (Eds.), *Family-Peer Relationships: Modes of Linkage* (pp. 77-106). Lawrence Erlbaum.

Fernández, I. (2006). *Estilos docentes*.

http://www.deciencias.net/convivir/5.noticias/N.congresos/Disrupcion_aulas%28Madrid-2006%29/isabelfernandez.pdf

Fierro, S., Velásquez, N., Fernández, C. (2021). La influencia del clima de aula sobre las emociones del alumnado. *Retos*, 42, 434-442.

<https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.87305>

Franco, F. (4 de abril de 2019). Juan Ignacio Pozo: “Un alumno supuestamente no motivado puede encontrar cosas que tienen sentido”. *La Diaria*. <https://ladiaria.com.uy/educacion/articulo/2019/4/juan-ignacio-pozo-un-alumno-supuestamente-no-motivado-puede-encontrar-cosas-que-tienen-sentido/>

Geddes, H. (2010). *El apego en el aula: Relación entre las primeras experiencias infantiles, el bienestar emocional y el rendimiento escolar*. Graó.

Geenen, G., y Corveleyn, J. (2014). *Vínculos protectores: Apego en padres e hijos en vulnerabilidad*. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://doi.org/10.18800/9786124146862>

Gill, M. G., Hardin, C. (2015). A “hot” mess: Unpacking the relation between teachers’ beliefs and emotions. En H. Fives y M. G. Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers’ beliefs* (pp. 230-245). Routledge.

<http://ndl.ethernet.edu.et/bitstream/123456789/43223/1/73.pdf>

González, N., Eguren, M. y Belaunde, C. (2017). *Desde el aula: una aproximación a las prácticas pedagógicas del maestro peruano*. Instituto de Estudios Peruanos. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/5486>

Granot, D. y Mayseless, O. (2001). Attachment security and adjustment to school in middle school. *International Journal of Behavioral Development*, 25(6), 530-541. <https://doi.org/10.1080/01650250042000366>

Guerrero, R. (2018). *Educación emocional y apego. Pautas prácticas para gestionar las emociones en casa y en el aula*. Cúpula.

Hopkins, J. (1990). The observed infant of attachment theory. *British Journal of Psychotherapy*, 6(4), 460-470. <https://doi.org/10.1111/j.1752-0118.1990.tb01308.x>

Jiang, J., Vauras, M., Volet, S., y Wang, Y. (2016). Teachers’ emotions and emotion regulation strategies: Self and students’ perceptions. *Teaching and Teacher Education*, 54, 22-31. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.008>

Kussin, A. (2020). *It’s attachment: A new way of understanding yourself and your relationships*. Guernica Editions.

- Lacasa, F. y Muela, A. (2014). Guía para la aplicación e interpretación del cuestionario de apego CaMir-R. *Psicopatología y Salud mental*, 24, 83-93. <https://www.fundacioorienta.com/wp-content/uploads/2019/02/Lacasa-Fernando-24.pdf>
- Meehan, B., Hughes, J. y Cavell, T. (2003). Teacher-Student relationships as compensatory Resources for Aggressive Children. *Child Development*, 74(4), 1145-1157. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00598>
- Moen, A., Sheridan, S., Schumacher, R., y Cheng, K. (2019). Early Childhood Student–Teacher Relationships: What is the Role of Classroom Climate for Children Who are Disadvantaged? *Early Childhood Education Journal*, 47, 331–341. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00931-x>
- Molina, N., y Pérez, Isabel. (2006). El clima de relaciones interpersonales en el aula un caso de estudio. *Paradigma*, 27(2), 193-219. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512006000200010&lng=es&tlng=es
- Moneta, M. (2014). Apego y pérdida: redescubriendo a John Bowlby. *Revista Chilena de Pediatría*, 85(3), 265-268. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/129430>
- Nucci, L. (2015). Facilitando el desarrollo moral a través del clima escolar y la disciplina constructivista. *Postconvencionales*, (9), 1-27. http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_post/article/view/9813
- Perry, D., Pollard, R., Blakely, T., Baker, W., y Vigilante, D. (1995,). Childhood trauma, the neurobiology of adaptation and “use-dependent” development of the brain: How “states” become “traits”. *Infant Mental Health Journal*, 16, 271–291. [https://doi.org/10.1002/1097-0355\(199524\)16:4<271::AID-IMHJ2280160404>3.0.CO;2-B](https://doi.org/10.1002/1097-0355(199524)16:4<271::AID-IMHJ2280160404>3.0.CO;2-B)
- Pietromonaco, P., y Feldman, L. (2000). The internal working models’ concept: What do we really know about the self in relation to others? *Review of general psychology*, 4(2), 155-175. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.4.2.155>
- Pozo, J. (2014). *Psicología del Aprendizaje Humano. Adquisición de conocimiento y cambio personal*. Morata.
- Pozo, J. (2018). ¿Por qué los alumnos no quieren aprender lo que les queremos enseñar? *Desde la Patagonia Difundiendo saberes*, 165(26), 4-7. <https://desdelapatagonia.uncoma.edu.ar/wp-content/uploads/2018/12/Revista-26-Pozo.pdf>
- Ramos, L. (abril de 2020). ¿Cómo mejorar el clima del aula para poder disminuir los problemas de conducta de los alumnos? *Revista Ventana Abierta*. <https://revistaventanaabierta.es/como-mejorar-el-clima-del-aula-para-poder-disminuir-los-problemas-de-conducta-de-los-alumnos/>

- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M., y Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology, 104*(3), 700-712. <https://doi.org/10.1037/a0027268>
- Riley, P. (2011). *Attachment theory and the teacher-student relationship: A practical guide for teachers, teachers' educators and school leaders*. Routledge.
- Ríos, M., Bozzo, B., Marchant, M., y Fernández, S. (2010). Factores que inciden en el clima de aula universitario. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, XL*(3-4), 105-126. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27018888004>
- Sandoval, M. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. *Última década, 22*(41), 153-178. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362014000200007>
- Schweig, J., Hamilton, L., y Baker, G. (2019). School and Classroom Climate Measures: Considerations for Use by State and Local Education Leaders. *RAND Corporation, 1 - 27*. https://www.rand.org/pubs/research_reports/RR4259.html
- Shiller, V. (2017). *The attachment bond. Affectional ties across the lifespan*. Lexington Books.
- Sierra, G. y Moya, A. (2012). El apego en la escuela infantil: Algunas claves de detección. *Psicología evolutiva, 18*(2), 181–191. <https://doi.org/10.5093/ed2012a18>
- Smith, E., Murphy, J., y Coats, S. (1999). Attachment to groups: Theory and measurement. *Journal of Personality and Social Psychology, 77*(1), 94-110. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.77.1.94>
- Sroufe, L. (1983). Infant-Caregiver attachment and Patterns of Adaptation in Preschool: The roots of Maladaptation and Competence. En M. Perlmutter (Ed.), *Minnesota Symposium in child Psychology* (pp. 41-83). <http://www.psychology.sunysb.edu/attachment/online/Sroufe%20articles/Sroufe%201983%20Attachment%20and%20adaptation%20in%20preschool%20-%20Roots%20of%20competence.pdf>
- Sroufe, A., Egeland, B., Carlson, E., y Collins, A. (2005). *The development of the person. The Minnesota Study of risk and adaptation from birth to adulthood*. The Guilford Press.
- Teruel, M. (2000). La Inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros. *Revista Interuniversitaria de formación del Profesorado, 38*, 141-152. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=118075>
- Triana, A., y Velásquez, A. (2014). Comunicación asertiva de los docentes y clima emocional del aula en preescolar. *Voces Y Silencios. Revista Latinoamericana De Educación, 5*(1), 23–41. <https://doi.org/10.18175/vys5.1.2014.02>

Ubha, N., y Cahill, S. (2014). Building secure attachments for primary school children: a mixed methods study. *Educational Psychology in Practice*, 30(3), 272-292. <https://doi.org/10.1080/02667363.2014.920304>