

Estilo de apego en docentes y su relación con la regulación emocional en niños de 2° grado

María Constanza Rojas Devia

Universidad de La Sabana  
Facultad de Educación  
Maestría en Desarrollo Infantil  
Chía, 2020

Estilo de apego en docentes y su relación con la regulación emocional en niños de 2° grado

María Constanza Rojas Devia  
Investigadora Principal

Ángela María Rubiano Bello  
Directora de Tesis

Universidad de La Sabana  
Facultad de Educación  
Maestría en Desarrollo Infantil  
Chía, 2020

## **Dedicatoria**

Dedico esta tesis a mi hijo Mateo y a todos los niños para que puedan encontrar en sus docentes figuras de apoyo, que los acompañen y los guíen de una forma decidida y positiva en los diferentes momentos de sus vidas.

## **Agradecimientos**

A mi esposo por su apoyo total, a mi familia, profesores y compañeros, y especialmente a mi directora de tesis, Angela María Rubiano Bello por su constante acompañamiento y guía y a mi compañera de trabajo Colombia Vivas por la motivación y apoyo decidido durante este proceso.

## Tabla de contenido

Resumen.....	10
Abstract.....	11
Introducción .....	12
Planteamiento del Problema .....	16
Antecedentes .....	16
Contexto .....	24
Descripción del Problema .....	31
Pregunta de Investigación .....	33
Preguntas Asociadas.....	33
Objetivo General .....	33
Objetivos Específicos .....	34
Justificación.....	34
Marco Teórico.....	37
El Apego: Aportes Teóricos para su Conceptualización.....	37
Regulación Emocional en los Niños .....	50
Estado del Arte.....	63
Metodología .....	80
Tipo de Investigación .....	80
Diseño de investigación .....	80
Población y Muestra.....	81
Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información.....	82
Clima Positivo Alto.....	88
Clima Negativo Bajo.....	89
Alta Sensibilidad del Profesor.....	90

Considerar la Perspectiva de los Estudiantes .....	91
Alto comportamiento del director .....	92
Consideraciones Éticas.....	96
Análisis de los Resultados .....	97
Caracterización del tipo de apego de los docentes .....	98
Discusión de los Resultados y Conclusiones .....	144
Recomendaciones .....	148
Nuevos Interrogantes de Investigación .....	150
Limitaciones.....	151
Referencias.....	152

## Índice de Figuras

Ilustración 1 Factor 1. Baja Autoestima, Necesidad de Aprobación y Miedo al Rechazo .....	100
Ilustración 2 Factor 2. Resolución de Conflictos, Rencor y Posesividad .....	101
Ilustración 3 Factor 3. Expresión de Sentimientos y Comodidad con las Relaciones .....	101
Ilustración 4 Autosuficiencia Emocional e Incomodidad con la Intimidad.....	102
Ilustración 5 Tendencia al Tipo de Apego según los Factores 1, 2, 3, y 4. Docente 1 .....	103
Ilustración 6 Tendencia al Tipo de Apego según los Factores 1, 2, 3 y 4. Docente 2 .....	104
Ilustración 7 Tendencia al Tipo de Apego según los Factores 1, 2, 3 y 4. Docente 3 .....	104
Ilustración 8 Tendencia al Tipo de Apego según los Factores 1, 2, 3 y 4. Docente 4 .....	105
Ilustración 9 Tendencia al Tipo de Apego según los Factores 1, 2, 3 y 4. Docente 5 .....	106
Ilustración 10 Tendencia al Tipo de Apego según los Factores 1, 2, 3 y 4. Docente 6 .....	107
Ilustración 11 Tendencia al Tipo de Apego según los Factores 1, 2, 3 y 4. Docente 7 .....	107
Ilustración 12 Tendencia al Tipo de Apego según los Factores 1, 2, 3 y 4. Docente 8 .....	108
Ilustración 13 Tendencia al Tipo de Apego según los Factores 1, 2, 3 y 4. Docente 9 .....	109
Ilustración 14 Tendencia al Tipo de Apego según los Factores 1, 2, 3 y 4. Docente .....	110
Ilustración 15 Tendencia de Apego Inseguro. Consolidación de Resultados .....	110
Ilustración 16 Tendencia de Apego Seguro. Consolidación de Resultados.....	111
Ilustración 17 Calificación de los Sujetos de la Muestra. Consolidado Total de Resultados .....	112

## Índice de Tablas

Tabla 1 Tipos de Apego .....	42
Tabla 2 Análisis factorial exploratorio del cuestionario de apego adulto.....	84
Tabla 3 Análisis factorial exploratorio del cuestionario de apego adulto.....	85
Tabla 4 Cuestionario de Apego Adulto .....	87
Tabla 5 Categorías de Análisis y preguntas entrevista a profundidad .....	92

## Índice de Apéndices

Apéndice 1. Consentimiento Rectoría 1 .....	158
Apéndice 2. Validación instrumento 1.....	159
Apéndice 3. Consentimiento Docentes 1 .....	160
Apéndice 4. Matriz de Análisis 1.....	161
Apéndice 5. Transcripción de Entrevistas 1 .....	165

## Resumen

La presente investigación tiene como objetivo principal describir la incidencia del tipo de apego de los docentes en la regulación emocional de niños de segundo grado del Colegio Colombo Gales de Bogotá. El estudio es mixto, por cuanto se emplean instrumentos y métodos relacionados con el enfoque cualitativo y cuantitativo, tales como el Cuestionario de Estilo de Apego del Adulto (Melero y Cantero, 2008), la observación estructurada de acuerdo con los lineamientos dados por el Manual K 3 Classroom Assessment Scoring System (Pianta, La Paro, Hamre, 2008) y la entrevista a profundidad. Estos instrumentos se aplican a 10 docentes del colegio y grado seleccionados. A partir de los datos recolectados, se describe la relación entre los estilos de apego de las docentes y la forma como se desarrolla el proceso de regulación emocional de los estudiantes. Posteriormente, se analizan a la luz de la teoría (Bowby, 1998) y de diversos modelos, como el propuesto por Guil, Mestre, Gil, de la Torre & Zayas (2018), dada su relevancia en el campo emocional. Los hallazgos de esta investigación revelan que existen diferencias en la manera como una docente con tendencia al apego seguro y otra con tendencia al apego inseguro, regulan las emociones de sus estudiantes en el aula. En el primer caso, los estudiantes, pueden ver a su docente como una figura de apoyo o base segura, y en el segundo caso no. Es así como ellos acuden a la docente de apego seguro para resolver sus conflictos y obtener elementos que les genera una adecuada regulación emocional, con lo cual logran una mejor adaptación en el aula. Mientras que, la docente de apego inseguro no hace énfasis en intervenir de una forma activa en la resolución de conflictos, motivo por el cual los estudiantes no la contemplan como una figura que los apoya en este aspecto; además, es más reservada en la manifestación de sus propias emociones al grupo, aspecto que se presenta con espontaneidad por parte de la primera docente. Finalmente, se demuestra que el apego seguro es un proceso que es relevante para el desarrollo adecuado de los niños, aunque para los docentes no están preparados para ello, prueba de este hecho, es que solo uno de cada 10 docentes demuestra apego seguro según el estudio realizado.

## **Abstract**

The main objective of this research is to describe the emotional type of affection between teachers and second-grade students of the Colombo Gales School in Bogota. The study emphasizes in qualitative and quantitative assessments applied to 10 teachers who work at the School, such as the adult affection questionnaire (Melero y Cantero, 2008), the structured evaluation based on the Classroom Assessment Scoring System – K3 Manual (Pianta, La Paro, Hamre, 2008), and the interviews made in-depth to the teachers. The collected data show the teacher's affections and how they behave according to the emotional regulation of the students. This analysis has been done with the theory proposed by authors as Bowlby (1998), and Guil, Mestre, Gil, de la Torre & Zayas (2018). Indeed, this research reveals that there are differences between how teachers regulate emotions of their students in the classroom. For instance, a teacher with tendency to secure affection make possible to have support for his/her students, so they can resolve their problems and obtain elements that generate an optimal emotional regulation, in which they achieve a better arrangement in the classroom. While a teacher with tendency to insecure affection does not emphasize actively in the problem's resolution, so the students do not recognize the teacher as a figure that supports them. In this case, the teacher quiets his/her own emotions to the group; weather, in the other case, this aspect is presented to the students more spontaneously. Although it is not easy to develop, secure affection is a process that is relevant for a better way of helping children to grow. Proof of this is that only one of 10 teachers show secure affection as shown in this research.

## **Introducción**

La presente investigación titulada “Estilo de apego en docentes y su relación con la regulación emocional en niños de siete años” se presenta como trabajo de investigación, para optar el título de Maestría en Desarrollo Infantil de la Facultad de Educación de la Universidad de La Sabana.

El documento está organizado en seis partes que corresponden a las distintas etapas de investigación, que van desde el planteamiento del problema, la formulación del marco teórico, la construcción del estado del arte, la metodología propiamente dicha, la presentación de los resultados generales y, por último, la discusión y las conclusiones.

La primera parte se refiere al planteamiento del problema de investigación, que surge de la preocupación sobre la forma en que se establecen las relaciones entre los niños y sus docentes en el ámbito escolar, así como la manera en que estas interacciones afectan el desarrollo infantil, ya que la falta de regulación de las emociones genera distintas problemáticas como ansiedad y depresión infantil.

Los antecedentes de este problema se encuentran a partir de diferentes estudios y autores que han escrito sobre la forma en que se configuran las relaciones entre padres e hijos mediados por un apego seguro, así como algunas investigaciones que se refieren a la importancia de diversos elementos de la teoría de apego en las relaciones docente- estudiantes y la forma en que estas influyen en el desarrollo infantil.

Una vez descritos el problema y los antecedentes, se formula el objetivo de la tesis, que consiste en abordar diferentes aspectos de la teoría del apego como componentes relevantes que permean la relación docente estudiante, haciendo énfasis en el desarrollo socioemocional específicamente en el proceso de autorregulación emocional, ya que este tiene un papel muy

importante en la prevención de diversas problemáticas que impactan de forma negativa el desarrollo infantil.

En la segunda parte se desarrolla el marco teórico que fundamenta toda la investigación, a partir de la exposición de los principales autores que han estudiado el tema del Apego, tales como Bowlby (1998), Lafuente y Cantero (2010). De igual modo, se hace énfasis en el modelo de Verschueren y Koomen (2012) en el que se abordan aspectos de esta teoría aplicado al contexto educativo según aspectos descritos por Pianta (1992). En cuanto al proceso de regulación emocional se toman modelos de inteligencia emocional planteados por (Mayer & Salovey, 1997) y por (Guil, Mestre, Gil, de la Torre & Zayas, 2018), debido a su relevancia en el campo emocional. Finalmente se aborda el modelo de Inteligencia Emocional propuesto por Bisquerra (2003, 2009) el cual se centra en el contexto educativo.

En la tercera parte, se presenta el estado del arte, a partir de la búsqueda de autores e investigaciones actualizadas, sobre la importancia del apego seguro como un aspecto relevante que influye en el desarrollo de las competencias emocionales; entre ellas la regulación emocional, además de otras investigaciones que sugieren la importancia de indagar el tema del apego en contextos escolares.

En la cuarta parte se describe la metodología propiamente dicha, en donde se establece que la investigación tiene un enfoque mixto, con un diseño descriptivo. Para la recolección de datos se usan tres instrumentos que permiten la recolección, tabulación y codificación de datos y una entrevista a profundidad, con cuyos resultados se expresan en gráficas estadísticas y se analizan a posteriori. Estos son el Cuestionario de Apego de Adulto, elaborado por Melero y Contero, (2008), Class K3 de (Pinta, 2008) y una entrevista a profundidad.

Estos instrumentos se aplican a una muestra de 10 docentes que hacen parte del grado segundo del Colegio Colombo Gales, ubicado en la ciudad de Bogotá, Colombia.

A continuación, se presenta la discusión y conclusión de resultados donde se muestran los hallazgos de la investigación y se encuentra que existe una diferencia entre la forma como una docente de tipo de apego seguro y de tipo de apego inseguro regulan las emociones en el aula de sus estudiantes.

En la quinta parte, se realiza el análisis de los resultados, a partir de los hallazgos encontrados en la investigación, dando respuesta a la pregunta principal de la de investigación y los objetivos formulados. Se determina que existe una relación en el tipo de apego del docente y la regulación emocional de los niños, ya que no es igual la manera en que los niños perciben a la docente que tiene apego seguro frente a la docente que tiene tendencia apego inseguro. De esta manera, la docente de tendencia apego seguro muestra una mejor disposición hacia un adecuado proceso de regulación emocional de los estudiantes en el aula, que la docente de apego inseguro, quien se centra en garantizar que sus estudiantes elaboren mejores procesos de aprendizaje más que en la capacidad de comprender y reflexionar en sus propias emociones

Por otro lado, al realizar la caracterización del tipo de apego de los docentes se evidenció cómo la mayoría de los docentes presentan una tendencia a apego inseguro y solo una docente mostró las características propias de una persona con tendencia a apego seguro, lo que sugiere que no es fácil desarrollar los aspectos que están relacionados con este tipo de apego.

En la sexta y última parte, se aborda la discusión y las conclusiones a las que se llegan, una vez finalizado el trabajo. Es así como los docentes presentan una calificación baja a moderada en el factor que es más importante para el desarrollo de una tendencia a apego seguro, como es el de expresividad emocional y comodidad en el establecimiento de las

relaciones interpersonales, aspecto que es vital para un óptimo desarrollo de la inteligencia emocional y la capacidad de la regulación de las emociones.

Por otro lado, la relación entre docentes y estudiantes es un contexto de desarrollo (Pianta, 2008) en donde el docente en el contacto con el estudiante puede construir una relación que al presentar aspectos de cercanía y calidez además de una sensibilidad basada en la identificación y respuesta a las necesidades emocionales y académicas, permite al estudiante un proceso de regulación emocional positivo pues puede encontrar en su docente una figura que lo apoya para lograr una adaptación adecuada a su entorno.

Cabe destacar que esta investigación se realiza como un aporte al tema de las relaciones entre docente-estudiante y la regulación de las emociones, dando respuesta a un vacío de conocimiento, con el cual se espera contribuir a la formación de docentes de instituciones educativas de nivel básico, para mejorar y optimizar los procesos socio emocionales de la niñez en su primera infancia.

## **Planteamiento del Problema**

### **Antecedentes**

El desarrollo infantil, como campo de estudio implica atender distintos desafíos con el propósito de aportar elementos que favorezcan el mejoramiento de la calidad de vida de los niños. En este sentido, conviene reconocer que la forma como se configuran las relaciones entre los niños con sus padres, cuidadores y maestros se encuentran mediadas por determinados elementos que posibilitan o no un adecuado desarrollo emocional. Con este propósito, autores como: Verschueren y Koomen, (2012) manifiestan que estudiar las relaciones de los niños con adultos que no sean los padres es indispensable para una comprensión de su proceso afectivo.

En la esfera emocional Kinkead, Garrido y Uribe (2011) proponen que el estudio de las emociones cumple un rol crucial en la creación de significados, opiniones y cogniciones sobre el sí mismo y en la percepción acerca de los acontecimientos por lo cual, estas juegan un papel importante para la vida diaria tanto en el plano intrapersonal como en el interpersonal. De igual forma, actúan como filtros en la comunicación, en la interacción y en la orientación hacia otros dentro de un contexto específico (Dankoski, 2001 en Cruzat y Cortez,2008) (p. 29).

Es decir que, mediante un adecuado proceso de desarrollo emocional, los niños podrán ajustarse de una mejor manera a sus entornos, logrando una interpretación, comunicación y actuación eficaz, para evitar futuras problemáticas que afectan de forma negativa su desarrollo infantil, como lo afirman Andrés, Juric, Castañeiras, y Minzi (2016):

Se ha indicado que los altos niveles de afectividad negativa, característicos del neuroticismo, están presentes en varios trastornos emocionales y que la menor presencia de emociones positivas, sociabilidad y actividad, características de las bajas puntuaciones en extraversión, se encuentran principalmente en los trastornos relacionados con depresión y ansiedad (Bienvenu et al., 2004; Brown, 2007; Brown, Chorpita & Barlow, 1998; (Lahey, 2009) (p.100).

Estudios más recientes muestran que entre los distintos problemas que se presentan en la población infantil, se encuentra el incremento de la ansiedad y la depresión, problemáticas que cada vez cobran más relevancia, debido al impacto negativo en el desarrollo infantil y en general en el ciclo vital. Al respecto, Bernaras, Jaureguizar, Soroa1, Ibabe y Cuevas (2013) describen que:

La depresión afecta a todas las áreas del funcionamiento humano (cognitivo, emocional, somático y comportamental), y representa un importante problema de salud en la etapa infantil, que puede repercutir en el ámbito educativo y, posteriormente, en la etapa adulta (p.133).

Se puede afirmar entonces, que esta problemática está presente en el desarrollo emocional del niño y lo afecta de forma negativa reflejándose en el contexto educativo desde una temprana edad y permeando sus posteriores etapas. Por otra parte, en ese mismo estudio realizado en España se destaca que existe una posible correspondencia entre experimentar sintomatología depresiva y ansiedad, lo que genera estrés social a estos niños, afectando las relaciones interpersonales, así como su autoconfianza y autoestima (Bernaras et al, 2013).

En esa misma investigación Bernaras et al (2013) muestran datos relevantes acerca del aumento de la depresión en la población infantil descritas a continuación:

Del 10 al 15% de la población infantil de Educación Primaria padece síntomas depresivos (Hammen y Rudolph, 1996; Liu et al., 1999), otros estudios sitúan estos índices en un 23.6% (Steinhausen y Winkler Metzke, 2003) o incluso en un 25.2% (Vinaccia et al., 2006) (p. 131).

Es así como se puede evidenciar que, al pasar el tiempo, la incidencia de la depresión y la ansiedad en los niños se ha venido incrementando, de tal manera que es importante lograr entender el porqué de esta situación, así como dar respuestas oportunas a estas problemáticas, con el fin de prevenir el impacto negativo de estos aspectos en el desarrollo infantil. Por supuesto, cabe reconocer que estos trastornos son multicausales y que intentar abordar la comprensión de todas las causas es una tarea que requiere años de investigación, pero si es posible realizar un aporte al campo de estudio acotando fragmentos de la realidad para su análisis.

De otra parte, Bernaras et al (2013), afirman que existen diferencias de género y de edad, que también influyen en la aparición de los distintos síntomas:

Mayor prevalencia de síntomas depresivos en niños que en niñas de edades comprendidas entre los 6 y los 12 años (López Soler y López-Pina, 1998; Torres, 1992; Vinaccia et al., 2006). No obstante, a partir de los 12 años la incidencia es mayor en las chicas (Angold, Erkanli, Silberg, Eaves y Costello, 2002; Del Barrio, Moreno y López, 1997) (p.132).

Las diferenciadas enunciadas aportan elementos de reflexión para el análisis de los entornos educativos, e invitan a los docentes a mantenerse alerta a los distintos comportamientos según el género de los estudiantes, como una forma de poder intervenir frente a los escenarios de depresión y ansiedad.

Así mismo, frente a este tema, el Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia (2017) concluye a partir de los resultados de una encuesta realizada acerca del tema, que existe:

Prevalencia de cualquier trastorno mental en los 12 últimos meses, es de 4,7% (IC95%:3,6%-6,2%); siendo más frecuentes en las niñas. Los trastornos mentales más frecuentes son: el trastorno por déficit de atención con una prevalencia, 3% (IC95%:2,1%-4,1%), seguido del trastorno de ansiedad de separación con 1,8% (IC95 %:1,1%-3%).” (p. 22).

En este mismo reporte, el Ministerio de Protección Social (2017) da a conocer otros datos significativos para el abordaje de esas problemáticas “un 44,7% de la población infantil de 7 a 11 años requieren de evaluación formal por parte de un profesional de la salud mental para descartar problemas o posibles trastornos (...)” (p.20).

Se evidencia entonces, la necesidad de realizar intervenciones en el campo de la salud mental desde edades muy tempranas, como lo afirma un reporte hecho por Instituto Nacional de Salud (2013), en donde se concluye:

(...) La edad de inicio de otros trastornos, como el de ansiedad de separación en la infancia, el de déficit de atención, el de conducta, el negativista desafiante, el de ansiedad

de separación del adulto y la bulimia nerviosa, se encuentra entre los 8 y 20 años, con un promedio de 11 años (s.p).

Estas problemáticas confirman la urgencia de abordar en los niños aspectos de autorregulación emocional con el propósito de poder aportar elementos que permitan su prevención. Hay que destacar que la regulación emocional es un factor importante de desarrollo de la inteligencia emocional, pues al realizar un rastreo de antecedentes en torno a este tema, se ha encontrado que la vida familiar es la base en la que el individuo comienza a sentirse él mismo. Es allí donde se aprende la forma como los otros empiezan a reaccionar ante los distintos sentimientos. Es un espacio importante donde se aprende a pensar en sí mismo, en los propios sentimientos y en las distintas respuestas ante determinadas situaciones (Goleman,1996).

En este sentido, la familia es el primer agente educativo en el desarrollo emocional; es decir, la familia es el primer escenario donde los niños aprenden cómo construir y manejar ese mundo de las emociones, sin embargo, no es el único contexto de aprendizaje del desarrollo emocional.

Con esta premisa, autores como Ramírez, Ferrando, Gómez (2015) definen la importancia que existe entre el desarrollo de la inteligencia emocional y las distintas maneras cómo los padres educan a sus hijos. Estos autores hacen referencia en su artículo a Eisenberg, Spinrad y Cumberland, para mostrar la importancia del desarrollo de las emociones en el ámbito familiar, a través de un modelo acerca de cómo se da la socialización de las emociones de los padres hacia los hijos:

En primer lugar, se dan las distintas reacciones de los padres a las emociones que presentan sus hijos. En un segundo momento, se daría la discusión de los padres sobre las emociones. En tercer lugar, la expresión de las emociones de los padres y finalmente, la selección o modificación por los padres de situaciones propiciadoras de emociones (Sánchez Nuñez, 2008 citados por Ramírez, Ferrando, Gómez, 2015, s.n).

Por otro lado, Ramírez, et al (2015) muestran que la adquisición de cierta forma de vivenciar el mundo emocional depende del estilo parental de educación que los padres asumen hacia los hijos. A partir de este hecho, encuentran que este estilo es el más adecuado por ser democrático. De esta manera, para Alegre (2012) “parecería fácil afirmar que padres emocionalmente inteligentes, cercanos y democráticos en sus prácticas pueden efectivamente transmitir sus habilidades emocionales a sus hijos.” (p. 67).

Es importante rescatar que, para los autores mencionados anteriormente, existe un elemento vital para un adecuado desarrollo de la inteligencia emocional y es el apego seguro, pues según Ramírez, et al (2015):

El apego seguro y la alta inteligencia emocional se asocian a maneras de afrontamiento más adaptativas y a una mejor salud mental, por lo que se puede deducir que el sentirse estimado, respetado y aceptado favorece la ejecución de conductas adaptativas y en resultado el número de actos antisociales se verían disminuidos. Los niños que poseen adecuadas formas de regulación emocional y rendimiento académico, manejo de la agresividad (p. 67).

Ramírez, et al (2015) indican que, dentro de las distintas perspectivas de la autorregulación emocional, se resalta la importancia del padre y su forma de relacionarse con su hijo. Los autores concluyen que “el estilo parental predice la competencia socioemocional de los hijos, y particularmente el estilo parental paterno se relaciona con las funciones psicosociales del hijo y con los sentimientos de soledad y depresión.” (McDowell, Parker, Wang 2003, citado por Ramírez, et al 2015, p.68).

Es así, como se pone de manifiesto la importancia de los padres en el desarrollo de las competencias emocionales, desde su nacimiento a través del establecimiento de un tipo de apego, como factor que media en la construcción de la autorregulación emocional.

En una revisión hecha acerca de este tema, se pone en evidencia la importancia de los roles de los distintos padres en el desarrollo de las emociones en el niño.

Al respecto, se podría decir según Boutin, Garrido y Uribe (2011) que en el caso de la relación padre e hijo “...existe una asociación entre los estilos de regulación emocional y la calidad del apego en los infantes con sus padres: aquellos infantes que reportaron un apego seguro mostraron mayor empleo de estrategias de regulación emocional orientadas hacia los padres.” (p.32).

De otra parte, en lo que se refiere a las madres, los autores señalan:

El apego seguro y el apoyo de la seguridad materna se relacionaron con altos niveles de estado de ánimo positivo, un afrontamiento más constructivo y mejor regulación emocional en la sala de clases, con efectos más fuertes para la regulación emocional que para el estado de ánimo (p.32).

Un desarrollo adecuado del proceso de autorregulación emocional es de gran beneficio para los niños, al lograr una mejor percepción de sí mismos y del mundo en general. Por lo tanto, se han generado perspectivas que permiten corroborar la pertinencia de la regulación emocional, para lo cual existen diversas estrategias y habilidades que favorecen la consolidación de este proceso.

Entre ellas está la habilidad que involucra la reevaluación cognitiva (HRC) la cual, Andrés, Castañeiras, Stelzer, Canet, Introzzi (2016) explican del siguiente modo:

La evaluación de la HRC se da a través de la presentación de variadas situaciones que evocan estados emocionales displacenteros, y después se enseña a los participantes a que piensen en cómo estas situaciones podrían ser mejor en el futuro o construir interpretaciones más positivas (p170).

Finalmente, los autores mencionados, Andrés, Castañeiras, Stelzer, Canet, Introzzi (2016), vinculan la importancia de la inteligencia emocional con el ámbito académico. Ellos mencionan conceptos como el de competencias emocionales, en donde describen la autorregulación como una de ellas.

Un aspecto que llama la atención en la revisión de la literatura es el hecho de que quienes logran percibir un mayor grado de apoyo por parte de sus profesores y pares, así como una formación y entrenamiento en su manejo emocional, son más propensos a presentar un mayor rendimiento académico y un estado emocional más positivo (Wentzel, 1998, citados por Morente, Ribes, Pérez, 2017).

En síntesis, los hallazgos encontrados en estudios previos sugieren que el tema de la regulación emocional en los niños se relaciona con los estilos de crianza en los padres, así

como con el tipo de apego que ellos tienen se relaciona con el desarrollo emocional en los primeros años de vida. Sin embargo, la relación con los profesores y el tipo de apego que ellos tienen también puede guardar relación con el desarrollo emocional de los niños, especialmente en primera infancia, ya que los niños pasan varias horas al día con sus docentes, estableciendo vínculos afectivos con ellos.

### **Contexto**

Con el fin de situar el tema en contexto, se propone una mirada holística a partir de la perspectiva ecológica de Bronfenbrenner (1987) citado por Gifre y Guitart (2012) De esta manera:

La ecología del desarrollo humano comprende el estudio científico de la progresiva acomodación mutua entre un ser humano activo, en desarrollo, y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que vive la persona. De este modo, el ser humano se ve afectado por las relaciones que se establecen en contextos amplios y las interacciones que ocurren en ellos (p.81).

A partir de esta perspectiva, se describen diferentes contextos de menor a mayor extensión y los sistemas que rodean a los individuos en sus diferentes interacciones, aplicados a las relaciones que se generan entre los niños y otras personas, dependiendo del ámbito en donde se encuentren. Estos son:

El microsistema constituido por el ambiente o el entorno más próximo al niño, en donde se encuentran los padres, la familia y el colegio. La relación entre este microsistema y

el desarrollo del niño juega un papel importante tanto en su desarrollo emocional como en su socialización.

El mesosistema producido por la interrelación entre dos o más entornos, como el de la familia y el del colegio, en los que el niño establece diversas interacciones, bien sea entre este y sus padres, con los docentes del colegio, o con sus amigos, debido a que los niños pasan un tiempo considerable en una institución educativa, en donde los profesores son agentes mediadores de sus distintos comportamientos, de tal forma que el docente se convierte en un guía importante para el desarrollo de diversas habilidades requeridas por los niños.

El exosistema determinado por los elementos o fuerzas externas que afectan la vida del niño, pero que no tienen una relación directa con él, sino que lo afectan de manera indirecta, como pueden ser el lugar de trabajo de los padres y sus relaciones laborales, la relación de los docentes con sus pares o con las autoridades del colegio. Estas fuerzas afectan la manera en que los niños realizan actividades en su tiempo libre, los gustos y hobbies que escogen o lo que quieren ser cuando lleguen a grandes.

El macrosistema, definido a partir de los elementos que configuran la cultura y la estructura de una sociedad, tales como los valores, las costumbres y las relaciones entre los diferentes individuos. En este caso, se abordan las creencias y los valores que los padres de familia inculcan a sus niños, así como la cultura institucional educativa, que influye en su desarrollo. Por ejemplo, un niño que hace parte de una cultura oriental es distinto a un niño que crece en una cultura occidental; de tal forma, sus vivencias son distintas pues están mediadas por los valores, las costumbres y las relaciones que el niño establece con su entorno.

Los sistemas enunciados se relacionan entre sí, y se afectan mutuamente, por cuanto existe una relación constante entre ellos; algunos de modo más inmediato y otros no, pero todos afectan la forma en que el niño se desarrolla. A la luz de esta teoría y de los sistemas que

los autores mencionados anteriormente proponen, se examinan de manera más puntual, los elementos que configuran el Colegio Colombo Gales, como un microsistema dentro del cual se ha seleccionado el grado y los docentes que son objeto de este estudio.

El Colegio está ubicado en la Avenida Guaymaral, costado sur en la localidad de Suba. Es una institución de carácter privado, bilingüe, con calendario B y mixto. Sus estudiantes tienen acceso al Bachillerato Internacional (IB), cuyo propósito es el de “ofrecer mejores oportunidades que otros programas, para formar jóvenes solidarios, informados y ávidos de conocimiento, que se sientan motivados para alcanzar sus metas.” (Colegio Colombo Gales, 2019).

El Colegio, se encuentra adscrito a la Unión de Colegios Internacionales (UNCOLI) y participa como miembro asociado en todas las actividades que se proponen. De igual modo, tiene convenios vigentes, suscritos con universidades privadas, como la Universidad de La Sabana, la Universidad del Rosario y la Universidad EAN, quienes ofrecen talleres en distintas áreas de formación, así como oportunidades a los mejores estudiantes del colegio, para acceder a becas por parte de estas instituciones. Por otro lado, tiene una alianza con la agencia de educación internacional *Travel Education y Goal*, entidad que ofrece a los estudiantes opciones de viaje para el perfeccionamiento de una segunda lengua y la oportunidad de ser becados por universidades norteamericanas, gracias a sus habilidades y talentos deportivos.

A nivel académico, esta institución educativa cuenta con siete unidades o departamentos, entre los que se encuentran los Departamentos de: Sociales, Educación Física, Educación Artística, Humanidades, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ambientales. Todos ellos tienen como finalidad “brindar experiencias de aprendizaje que permitan desarrollar una mentalidad internacional, el desarrollo de las competencias propias del área y la

fundamentación conceptual y teórica de su campo del conocimiento.” (Colegio Colombo Gales, 2019, s.p.).

Su propuesta educativa está enfocada a:

La formación de ciudadanos internacionales, indagadores y audaces para vivir en un mundo globalizado. El liderazgo, la solidaridad, la integridad, la responsabilidad y el compromiso con el medio ambiente son aspectos fundamentales en la formación de los niños y niñas que forman parte de nuestra comunidad educativa. (Colegio Colombo Gales, 2019, s.p.).

Como parte del análisis del entorno educativo, se han realizado dos aproximaciones con el equipo humano del Colegio, por medio de las visitas realizadas a la institución. En un primer momento, se logra interactuar con el equipo de Psicología, en especial con una docente de Primaria, quien manifiesta su interés por el desarrollo del campo emocional y su incidencia en la acción educativa y docente. En un segundo momento, se interactúa con las coordinadoras de Preescolar y Primaria, quienes en concordancia con el equipo de Psicología expresan la importancia de incluir elementos de reflexión con los docentes acerca del desarrollo emocional de los niños.

El interés manifiesto por parte de la institución educativa, acerca del desarrollo emocional de los niños, se ve reflejado de modo particular, en la Cátedra de la Felicidad, que se imparte a los estudiantes. Así mismo, el Colegio implementa acciones orientadas a la formación de los docentes, administrativos y personal de servicios generales en desarrollo personal, con lo cual se refleja la constante preocupación por parte de la comunidad educativa

en contar con procesos de desarrollo humano que involucren el conocimiento y manejo de las emociones como un eje fundamental.

Estas vivencias de experiencias significativas que abordan el campo emocional, tanto en la Cátedra de Felicidad como en la formación de su personal, están en congruencia con los principios expuestos en el Manual de Convivencia, entre los que se destacan:

Respeto hacia los niños, para que ellos a su vez, puedan ser unas personas respetuosas, sencillas, atentas, consideradas, cordiales, responsables y solidarias.

Afectividad: es un modificador de la conducta humana, que se muestra como un factor muy importante, puesto que demuestra el afecto expresado que se da a la comunidad educativa. De tal manera, que es relevante que el niño crezca en un ambiente de afecto, cariño y respeto.

Autoestima: este aspecto es vital para los docentes y los padres de familia. Se puede medir a través de su aceptación, su autovaloración, y su auto aprecio.

Autonomía: entendida como la facultad de la persona para actuar con un su propio criterio, con independencia de la opinión o el deseo de los otros.

Asertividad: definida como el fomento de una disciplina en el estudiante, quien debe ser consciente de que sus actos implican una serie de consecuencias por las cuales responde.

Solidaridad: entendida como la colaboración para superar situaciones difíciles y ayudar a los demás para salir adelante. Es parte de la formación de los estudiantes, para que sean seres humanos sensibles y con un espíritu filantrópico.

Formación en valores: con el fin de promover el desarrollo y crecimiento de seres integrales que tengan un papel activo en la sociedad y propicien ar escenarios de paz, libertad y la solidaridad universal. (Manual de convivencia, 2018).

En lo que se refiere a la normativa de los diferentes departamentos, se resaltan los siguientes aspectos:

Académico: tiene como objeto el desarrollo de potencialidades gracias al plan de estudios con el fin de promover un nivel de competencia académica de exigencia alta que tiene base en estándares nacionales e internacionales.

Deportes: se interesa en el desarrollo de lo psicomotriz, así como de la adquisición de diversas habilidades y destrezas físicas para con el fin de tener éxito en eventos deportivos en escenarios competitivos. Es una oportunidad para construir valores, disciplina, compromiso y trabajo en equipo.

Inglés: su objetivo consiste en el incremento del uso de habilidades comunicativas a través de la participación de clases en inglés, y la constante interacción con diversos espacios con el fin de lograr estudiantes que sean competentes en el uso del idioma en diferentes contextos.

Artes: el fin es el refuerzo de habilidades artísticas de los estudiantes, a través de la promoción y ejecución de proyectos que están encaminados en la producción de obras artísticas en donde se dé la alta competencia y autonomía.

Tecnología e Informática: fomento del uso responsable de la tecnología como una herramienta de vanguardia en una sociedad globalizada. Promueve el discernimiento de

la información que está presente en Internet, de forma tal que el estudiante conozca de sus riesgos y saque provecho de sus ventajas (Manual de convivencia, 2018).

De acuerdo con estos principios, valores y normas, los estudiantes del Colegio Colombo Gales deben responder a un perfil en el que se contempla la creatividad y la originalidad, con un espíritu de adaptación y de realización de acciones concretas, la investigación y el desarrollo de habilidades investigativas. Todos ellos, tendientes a la innovación, la productividad material e intelectual con un enfoque asertivo y la exposición con el uso de competencias comunicativas, que les permita a los estudiantes dar puntos de vista críticos, así como generar alternativas de solución (Manual de Convivencia, 2018).

Así mismo, la formación humana de los estudiantes del Colegio se promueve en el marco de diversos lineamientos que promueven la esencia del ser humano. Entre ellos se destacan:

El ser humano es único y debe ser respetado por su individualidad y singularidad.

Es libre, lo que le permite realizar su vida según sus propias creencias, convicciones y posibilidades.

Es trascendente en el tiempo y en el espacio delimitado por su entorno

Es responsable y con capacidad de toma de decisiones. De tal forma se puede confiar en él, además tiene la capacidad de asumir responsabilidades.

Es ser intelectual, corpóreo, que tiene emociones y con sentimientos.

Es un ser dispuesto a recibir y dar afecto, amor, cordialidad y calidez humana en una relación recíproca, que es vital para lograr la felicidad como base de adecuadas relaciones humanas.

Es en esencia inteligente y con capacidad para crear, innovar, adaptarse y triunfar.

Es un ser que le gusta y necesita ser feliz; la felicidad es el fin último de la existencia humana y el entorno educativo está en el deber de fomentarla.

Es un ser con capacidad de dar un excelente trato, actuando con sensatez, y con un conocimiento y reconocimiento de la condición humana y de las singularidades de cada una de las personas con quienes conviven.

En suma, el Colegio fundamenta el desarrollo de sus estudiantes, en valores, principios, normas de convivencia y competencia, orientados al desarrollo de la personalidad en el campo intelectual, y además en aspectos emocionales, que cobran relevancia para el desarrollo de este tema de investigación (Manual de Convivencia, 2018).

### **Descripción del Problema**

La relación que se da entre los docentes y los niños es trascendente para su desarrollo, pues a través de ella se van construyendo diversos aspectos que marcan la forma como los niños van a desenvolverse en su futuro. Un aspecto importante dentro de este proceso es la construcción del apego y, en especial, la relevancia del apego seguro, según lo afirma (Perry, 2014 citado en Lugo, 2016).

Un apego sólido y saludable con un cuidador primario, tanto con los padres como con los maestros, parece estar asociado con una alta probabilidad de relaciones saludables con otros. Mientras, un mal apego con un cuidador primario parece estar asociado con una serie de problemas emocionales y de comportamiento más tarde en la vida (p.148).

Muñoz (2017) también asevera que se pueden dar consecuencias negativas en el desarrollo emocional cuando se genera un inadecuado tipo de apego. Algunos estudios sugieren la importancia de indagar acerca de la relación que existe entre el desarrollo emocional y la construcción del apego, lo que se evidencia en el artículo de revisión de este tema hecha por la autora en donde se expone que:

Las estrategias de autorregulación emocional pudieran variar según el contexto y la emoción que se intenta regular. Este tipo de estudio está abriendo un nicho de mayor especificidad sobre el tema que pudiera aportar en la discusión respecto de la importancia del contexto social y emocional para la autorregulación y del alcance que tiene el apego para cada contexto (p. 817).

Así mismo, en otra investigación se encontró que:

La evaluación de las intervenciones no debe enfocarse únicamente en las familias, sino también en sujetos cuidadores secundarios familiares y no familiares, para lo cual subrayan la importancia de (...) Asignaturas o actividades que los lleven a pensar en sus propias vidas emocionales, ya que consideran que solo desde estas reflexiones y vivencias es posible un mejor, más responsable e integral desempeño en las labores con los niños y niñas a su cargo (Mesa & Gómez, 2013 citado en Salinas 2015, p.1054).

Además de lo descrito anteriormente, es importante aportar elementos de análisis que permitan a los docentes obtener una mirada más atenta acerca de la salud mental de sus estudiantes, logrando introducir en sus aulas criterios que les ayuden a identificar conductas

propias de una inadecuada regulación emocional, contribuyendo a la prevención de problemáticas como ansiedad y depresión las cuales tienen un impacto negativo en el desarrollo infantil.

De los argumentos expuestos hasta aquí, se desprenden los siguientes interrogantes de estudio.

### **Pregunta de Investigación**

¿Cómo incide el tipo de apego del maestro en la regulación emocional de los niños de grado segundo?

### **Preguntas Asociadas**

1. ¿Cuáles son los tipos de apego de los maestros del Grado Segundo del Colegio Colombo Gales?
2. ¿Cuál es la manera de realizar interacciones en aula del docente de apego seguro con sus estudiantes que median en la regulación emocional de los mismos?
3. ¿Cuál es la manera de realizar interacciones en aula del docente de apego inseguro con sus estudiantes que median en la regulación emocional de los mismos?

### **Objetivo General**

Analizar la incidencia del tipo de apego del maestro en la regulación emocional de los niños de grado segundo del el Colegio Colombo Gales.

## **Objetivos Específicos**

1. Caracterizar los tipos de apego en los maestros del Grado Segundo del Colegio Colombo Gales.
2. Describir y analizar las interacciones entre el docente con tendencia a apego seguro y sus estudiantes en lo que se refiere a la regulación emocional en el aula.
3. Describir y analizar las interacciones entre el docente apego inseguro y sus estudiantes en lo que se refiere a la regulación emocional en el aula.

## **Justificación**

De acuerdo con los antecedentes presentados en relación con el incremento en las tasas de depresión y ansiedad en los niños, así como la urgencia que este hecho suscita para que las instituciones educativas emprendan acciones preventivas frente al tema, la presente investigación contribuye al conocimiento sobre la relación entre los tipos de apego de los docentes y la forma como se regulan las emociones en el aula. De esta forma, se aporta información clave que permite fortalecer los planes de formación para los maestros, con énfasis en el desarrollo emocional, como un elemento fundamental.

La relevancia social del estudio radica en el hecho de que el desarrollo emocional es un componente vital para el desarrollo infantil y para una adecuada construcción de sí mismo en relación con los demás; lo cual le permite al niño crear relaciones interpersonales positivas, que potencian sus habilidades. En consecuencia, el análisis de los elementos que configuran este tema también contribuye a que la comunidad educativa propicie experiencias en los niños, de modo tal que les permitan crecer más seguros de sí mismos y lograr una mejor adaptación a su entorno, previniendo diversas problemáticas.

De igual forma, el estudio es pertinente para la comunidad educativa por cuanto ofrece algunas herramientas adicionales a las que ya manejan, para identificar aquellos niños que necesitan recibir apoyo para la regulación de las emociones en el contexto escolar. Este aspecto es de fundamental importancia de acuerdo con el siguiente postulado:

Es posible tener diversas experiencias afectivas fuera de este ámbito que beneficien o perjudiquen su desarrollo; es más, es posible que incluso reestructuren o suplanten el aprendizaje emocional aprendido en el hogar. Este entorno suele ser el escolar, razón que justifica el ámbito educativo para desarrollar la Institución Educativa, de un modo positivo (Gallego & Gallego, 2006 citados en Fernández & Montero 2016, p 6).

De acuerdo con estos autores, la investigación contribuye a dar evidencia y relevancia sobre la importancia de la relación entre docentes y estudiantes en el aula, como un factor que posibilita escenarios de desarrollo de inteligencia emocional, en especial, del componente o competencia de regulación emocional.

Al respecto, se observa que, aunque se han realizado investigaciones acerca de la relación entre el tipo de apego en los padres y la autorregulación emocional en los hijos, existe una carencia notoria de investigación en el contexto escolar, por lo cual, este estudio responde a un vacío de conocimiento frente al tema. Afirmación que se fundamenta en las recomendaciones hechas por varios autores que coinciden en señalar la necesidad de explorar la relación entre el tipo de apego en los profesores y la autorregulación emocional en sus estudiantes, especialmente en la primera y segunda infancia. En consecuencia, es posible afirmar que el presente estudio tiene valor teórico y contiene elementos metodológicos que permiten explorar nuevos caminos para el abordaje de dicha relación.

Finalmente, se pretende aportar elementos de reflexión sobre la importancia de un apego seguro en el contexto educativo, en lo referente al campo de las emociones y su relevancia en las interacciones docente y estudiante. Es decir, las implicaciones prácticas del estudio pueden estar orientadas al fortalecimiento de planes de formación docente y otras estrategias institucionales como el Colegio Colombo Gales, al exponer una información clave para pensar en el desarrollo emocional de los profesores como un aspecto relevante que incide en el desarrollo emocional de los niños.

## **Marco Teórico**

A lo largo del tiempo se ha determinado la relevancia de las relaciones que se crean entre padres o cuidadores principales de los niños, y cómo se cimientan, puesto que allí se encuentra la raíz de procesos que determinan distintos momentos de desarrollo de los niños.

Por esta razón, es necesario partir del concepto y de los tipos de relaciones de apego entre los niños y sus padres o cuidadores, y entre los niños y los docentes en la escuela.

### **El Apego: Aportes Teóricos para su Conceptualización**

Las relaciones entre los cuidadores y los niños posibilitan la creación de vínculos necesarios para la construcción de sí mismo y del mundo que lo rodea. John Bowlby (1998) es uno de los principales autores que aborda este tema, para lo cual ha elaborado la teoría del apego, a partir de algunos factores que aporta la etología para observar, describir y explicar el funcionamiento del mecanismo del apego.

Uno de estos elementos que configuran la teoría de Bowlby, con fundamento en la etología, es el sistema comportamental descrito por Lafuente y Cantero (2010) como:

Conjuntos de conductas propios de cada especie, guiados por una motivación interna, que se van coordinando progresivamente, evolucionando desde formas inicialmente simples a conjuntos cada vez más complejos, para conseguir una meta adaptativa: la de mejorar la capacidad reproductiva y la supervivencia (p 56).

De ahí, que el contexto se configura como un elemento relevante para lograr que este sistema pueda enriquecerse cada vez más y cumplir con su meta específica. La Teoría de

Apego propone otros sistemas, además de los sistemas en diferentes contextos, y muestra como estos juegan un papel más crítico durante los primeros años. Sin embargo, el sistema de apego se encuentra activo a lo largo de la vida, el cual se manifiesta a través de sentimientos, pensamientos y conductas que tienen que ver con la búsqueda de apoyo y ayuda (Lafuente & Cantero, 2010).

Es así como Delgado (2004) expone los sistemas que se encuentran relacionados entre sí para la configuración de la personalidad del niño: “El sistema puede afirmar que, en un inicio, la forma como se establece el sistema de apego es crucial para el desarrollo de la personalidad del niño y perdura a través del tiempo, el cual se manifiesta en su mundo afectivo. de conductas de apego, el sistema de exploración, el sistema de miedo a los extraños y el sistema afiliativo.” (p. 65).

Cada uno de estos sistemas se presentan en distintos momentos dependiendo de la situación en que se encuentran madre e hijo. En primer lugar, aparecen conductas de apego que se encargan de mantener la proximidad y el contacto con las figuras de apego, las cuales se dan en el momento en que se distancia de estas, o si el bebé percibe algún tipo de señal de amenaza, con el fin de reestablecer la proximidad. En segundo lugar, se da el sistema de exploración, el cual se encuentra relacionado con el anterior, pues al activar las distintas conductas de apego se disminuye la exploración de su entorno. En tercer lugar, se encuentra el sistema de miedo a los extraños, el cual supone la disminución de conductas exploratorias y aumento de las conductas de apego y, finalmente, el sistema afiliativo, el cual hace referencia al interés de los diferentes individuos por mantener la proximidad y poder interactuar con otros sujetos, así no se hayan establecido vínculos de afecto (Delgado, 2004).

El sistema de apego está compuesto por variados elementos: las conductas de apego, el modelo mental de la relación y las emociones y sentimientos. Lafuente y Cantero (2010)

definen que las conductas de Apego “son manifestaciones observables y cuantificables que el sujeto despliega con la meta específica de lograr y mantener proximidad, contacto y comunicación con sus figuras de apego, que son personas con capacidades para enfrentarse al mundo.” (p. 62).

Es decir, son los intentos que hace el bebé por lograr que su figura de apego se aproxime y le brinde lo que él necesita. Según Lafuente y Cantero (2010) es “a través de ellas que se forma el vínculo, y posteriormente son mediadoras en la relación.” (p. 62). Son las constantes interacciones entre el bebé y el cuidador lo que va a ir conformando un determinado vínculo. En esa construcción del vínculo, el niño va forjando el modelo mental de la relación o modelo de trabajo; “conjunto de representaciones mentales dinámicas interrelacionadas entre sí, que presentan una cierta estabilidad y que se resiste al cambio (...) El modelo mental incluye componentes cognitivos y afectivos.” (Bretherton, 1985, citado en La Fuente & Cantero, 2010, p, 63).

Estos mismos factores fueron descritos por (Bowlby, 1998, citado en Moneta, 2009) como representaciones que el niño construye en torno a sí mismo y a la figura vincular:

Estos modelos reflejan la confianza que el niño desarrolla en sí mismo como alguien aceptable, merecedor de cuidado y protección. A su vez, los modelos internos organizan pensamientos, memoria y sentimientos referentes a la figura de apego y guían la conducta futura y las representaciones internas del apego (p.2).

El niño construye entonces, distintas representaciones en donde están presentes los modelos de trabajo, que le permiten experimentar sus sentimientos de diversas maneras.

Los sentimientos y las emociones son diferentes. De acuerdo con Lafuente y Cantero (2010), la emoción se define como un estado afectivo intenso y corto, que mueve algo en el interior y se asocia a un suceso concreto e inmediato. Esto requiere una toma de conciencia por parte de la persona en cada situación y es una vivencia subjetiva de su propia experiencia

Mientras que, el sentimiento puede describirse como:

La experiencia subjetiva de la emoción produce sensaciones e imágenes. Es una etapa de la evaluación intuitiva que hace el sujeto de su condición orgánica y de los impulsos que lo llevan a actuar, o de la serie de situaciones ambientales con las que se va encontrando (Bowlby 1998, citado por Moneta 2009, p. 157).

El modelo de la teoría de apego fue complementado con el trabajo realizado por su colaboradora Mary Ainsworth, quién realizó un experimento al que llamó “situación extraña” el cual consistió en evaluar de forma estandarizada la calidad del vínculo durante el segundo año de vida (Lafuente & Cantero, 2010).

Posteriormente, en el año 2010, Mary Ainsworth, colaboradora de John Bowlby, complementa el modelo de la teoría de apego, con un experimento al que denomina “situación extraña” el cual consistió en evaluar de forma estandarizada la calidad del vínculo durante el segundo año de vida (Lafuente & Cantero, 2010).

El experimento consiste en recrear una situación estructurada de laboratorio, mediante la reproducción de un nivel de estrés, que se incrementa en el niño, para activar el sistema conductual de apego. Al crearse esta condición, el sistema es observable, dando lugar a evaluar la calidad de la relación de apego que le niño establece con su madre y su padre (Lafuente & Cantero, 2010).

La “situación extraña” consiste en ocho episodios de tres minutos de duración, donde los niños se exponen a diferentes situaciones que les produce estrés de una forma progresiva y termina al dejar al niño solo en una habitación que no le es familiar. Los niños de un año aproximadamente se separan y se reencuentran con sus padres y con una persona extraña, pero amistosa (Moneta, 2009).

Las categorías para evaluar son las siguientes:

Interacción positiva en la distancia, por medio de la cual se determina el interés del niño por interactuar con el adulto en la distancia; búsqueda de proximidad, en la que se observa el esfuerzo del niño por la búsqueda de contacto físico o proximidad hacia el adulto; mantenimiento del contacto, que se refiere al grado de iniciativa del niño para mantener el contacto con el adulto una vez se conseguido este; resistencia, se evalúa el grado de enfado y de rechazo del niño hacia el adulto; evitación, se refiere al grado de indiferencia del niño hacia el adulto, en donde el niño hace un esfuerzo por evitar la proximidad y la interacción con él; búsqueda de la madre ausente en los episodios de separación. Esta categoría mide el nivel de inquietud del niño por la ausencia de la madre y rechazo del extraño; hace alusión al grado de evitación o rechazo por parte del niño hacia el extraño (Lafuente & Cantero, 2010).

Es así como Mary Ainsworth, logra clasificar a los niños en distintos tipos de apego, dependiendo de las respuestas que estos presentan en las categorías descritas anteriormente, las cuales fueron medidas en función de la madre de la persona extraña y del juego.

A continuación, se describen los tipos de apego hallados por la investigadora y fundamentados en Lafuente & Cantero (2010).

**Tabla 1 Tipos de Apego**

<b>Tipo de Apego Conducta respecto a:</b>	<b>Seguros (Tipo B)</b>	<b>Inseguros Huidizos (Tipo A)</b>	<b>Inseguros Resistentes/ Ambivalentes (tipo C)</b>
<b>La madre</b>	<p>Interacción positiva y afectiva antes de la separación. Ante la ausencia, los niños no se afligen, aunque la búsqueda se realiza en mayor o menor grado. Al reunirse con la madre, la recibe con alegría, y busca su proximidad. Si el niño está afligido se consuela fácilmente y vuelve al juego. No se presenta evitación ni resistencia.</p>	<p>Se muestran indiferentes, evitan o ignoran los intentos por lograr contacto o interacción. Al separarse no la echan de menos, aparentemente, no presentan conductas de búsqueda. Si llegan a presentar llanto durante la separación, es cuando están solos, motivo por el que se produce el llanto y no, por la ausencia de su figura de apego. Al reunirse no buscan proximidad, interacción o contacto, pero si se da evitación en la interacción.</p>	<p>Se pueden despegar y se afligen notoriamente cuando ella se va. Al reunirse buscan consuelo y al mismo tiempo se resisten a ser consolados, es difícil lograrlo. Son ambivalentes al querer ser acogidos, pero a la vez muestran llanto o pataleo por la separación de su figura de apego.</p>
<b>La persona extraña</b>	<p>Existe un rechazo o juegan con ella, de modo mesurado. Pueden ser consolados, sin embargo, la madre lo hace con mayor facilidad.</p>	<p>La tratan más que a la madre y muestran menos evitación. Pueden buscar activamente proximidad e interacción con esta. Si se afligen pueden dejarse consolar fácilmente por ella.</p>	<p>La rechazan totalmente y muestran recelo hacia ella; y por lo tanto no se dejan consolar.</p>
<b>Juego de exploración.</b>	<p>Es alto cuando la madre se encuentra y bajo cuando esta se va.</p>	<p>Conducta de juego alta durante todo el tiempo; podría disminuir cuando se encuentran solos en el caso de que lloren.</p>	<p>Juegan poco y no se recuperan después de la primera separación.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de La Fuente y Cantero (2010)

La última categoría hace referencia al niño inseguro desorganizado y – desorientado (tipo D); este niño es diagnosticado así, si cumple con algunos de los criterios enunciados (Main & Solomon, 1990, citados en Lafuente & Cantero, 2010).

El niño comienza a mostrar conductas extrañas en presencia de su madre, tales como tics, acercarse hacia ella con la cabeza baja, tirarse al suelo o quedarse inmóvil, entre otros. En un mismo episodio muestra conductas contradictorias, como indicios de recelo, temor hacia su madre, desorientación cuando se reúne con ella, y finalmente, una secuencia de conductas incongruentes según la forma como se clasifica el apego infantil (ABC).

Particularmente se hace énfasis en los niños que demuestran una conducta de apego seguro, por su importancia en el proceso de desarrollo infantil. En este tipo de apego el niño presenta con mayor frecuencia, cierto tipo de emociones. Sobre este aspecto los autores afirman que:

Se presentan una mayor cantidad de emociones como confianza, alegría, placer, calma y tranquilidad...se utilizan en gran medida estrategias de búsqueda de proximidad, afiliación, exploración; alta expresión de las emociones y, por último, búsqueda de apoyo social (Garrido, 2006 citado por Sánchez, 2017).

En este sentido, se observa que el establecimiento de un apego seguro le permite al niño tener un repertorio de conductas positivas, en donde están presentes diversas emociones que le generan la posibilidad de adaptarse de una forma adecuada a su medio.

Al respecto, Moneta (2009) afirma que “un apego fuerte y seguro con el cuidador (madre u otro), parece cumplir una función biológica protectora capaz de “inmunizar al pequeño en algún grado, frente a efectos posteriores provenientes de estrés y trauma.” (p25).

Sin embargo, el desarrollo del apego seguro no se da en todas las relaciones madre e hijo o cuidador, pues la madre debe mostrar ciertas características que le permitan de una forma efectiva atender las necesidades de su bebé.

Mary Ainsworth, lo define como el de la sensibilidad materna, el cual “consiste en la habilidad de la madre para percibir las señales del bebé, interpretarlas con precisión y responder rápida y adecuadamente a las necesidades emocionales del niño” (Ainsworth, Bell & Station 1974, citados en Moneta & Buchhell, 2009, p.5).

En esa relación del bebé con su madre, el niño no es pasivo puesto que comienza a organizar la información que proviene del entorno para reconocer a su madre o cuidador y acercarse a ella de esta manera, diferenciándola de los demás.

En este sentido, se reitera la afirmación de Moneta (2009), cuando afirma: “podemos decir que el bebé compara todas las mujeres con este modelo interno y, si la persona concuerda con la representación mental, se gatilla la respuesta de unión con la figura vincular.” (p.22).

La forma en que se establece el apego entre madre e hijo genera una relación interactiva y dinámica entre los dos, lo cual repercute en el vínculo que se establece.

Es desde el momento en el que se amamanta al niño como se empieza a establecer ese apego, en donde según Moneta (2009), “al amamantar al bebé, el apego es organizado a través del comportamiento de chupar leche. El amamantar es una oportunidad única de encuentro afectivo entre la madre y su hijo que favorece el vínculo o apego.” (p.27).

La importancia del vínculo entre madre o cuidador y el niño permite que el cerebro del bebé se desarrolle de una forma u otra. Es así como Moneta (2009) afirma:

En un primer momento, el desarrollo del cerebro es dependiente de interacciones externas, o intercambio con el medio ambiente, en particular las relaciones de afecto con los cuidadores. Estos aspectos afectivos moldean las redes neuronales, que no se desarrollan aisladamente, sino en función de niveles sucesivos de integración (p.24).

La creación de vínculos afectivos entre la madre o sus cuidadores y el niño, además de que contribuye en la configuración del desarrollo cerebral del niño, también participa como mediador de ciertos comportamientos. En este sentido (Gunar citado en Moneta, 2009) describe que:

El desarrollo neurobiológico temprano está moldeado no solo por condiciones físicas, sino por el ambiente social del individuo. De esta manera, el apego del niño es un predictor de sus posteriores capacidades de regulación fisiológica y psicológica (p.25).

El niño continúa estableciendo relaciones con distintas personas diferentes a sus padres o cuidadores primarios, quienes empiezan a tener una mayor participación en el desarrollo de sus habilidades. Aparece entonces, el ámbito escolar donde continúa su socialización y los docentes se convierten en figuras que cobran importancia en las vidas de los niños.

Se puede aseverar, que, en este nuevo contexto, el niño adquiere el rol de estudiante y construye otro tipo de relación distinta a la que ha tenido con sus padres. Esa relación estudiante-profesor puede conceptualizarse como un sistema diádico, regulado por su comportamiento actual, influencias contextuales y características de los participantes, así como por sus representaciones de la situación, influenciadas por las primeras experiencias de apego, tanto de los estudiantes como de los maestros (Pallini y Baiocco, 2015).

Los niños se relacionan con sus docentes de diferentes maneras en donde intervienen la forma como se han dado las experiencias con los cuidadores primarios.

Al respecto, algunos autores como Verschueren y Koomen (2012) muestran que:

A pesar de que los niños pueden dirigir los comportamientos de apego hacia su maestro, y el maestro puede desempeñar el papel de base segura y refugio seguro, esto no significa que los niños tienen un vínculo de apego "completo" con su maestro (Ainsworth, 1989; Cassidy, 2008; Schuengel & van IJzendoorn, 2001) (p. 206).

En esta línea, los autores continúan explicando que, la mayoría de los niños forman un vínculo de apego duradero a partir de la relación con sus padres, ya que la relación docente - niño generalmente no tiene las características de ser duradero, ni exclusivo debido a que los estudiantes cambian de profesora cada año escolar y posiblemente, comparten el aula con otros niños.

Por otra parte, existe una inversión emocional distinta entre padres y maestros donde los roles de los padres y maestros cambian. Aunque los maestros se involucran en comportamientos de cuidado, este rango de comportamientos de cuidado es mucho más restringido y su papel principal está basado en la instrucción (Hamilton & Howes, 1992; Kesner, 2000 citados por Verschueren & Koomen, 2012).

Es así como, el rol de padres y maestros tiene un carácter distinto al igual que las relaciones que se establecen entre docentes y estudiantes, ya que todos los niños no son iguales.

Existen varios factores que cobran importancia en la manera como el niño interioriza la figura de su docente desde la perspectiva de apego. Estos factores se enmarcan en la relación

docente- estudiante, a partir de la edad y la vulnerabilidad de los niños, puesto que, para los niños más jóvenes o vulnerables, el papel del maestro como figura de apego (base segura y refugio seguro) puede tener mayor relevancia. Ocurre entonces, que el sistema de apego se activa con mayor facilidad ya que su capacidad de autorregulación es más limitada, lo que implica que el cuidado de los adultos, y de manera particular, el apoyo proporcionado por los maestros es vital para la supervivencia y crecimiento de los estudiantes (Verschueren & Koomen, 2012).

Un aspecto central en la perspectiva del apego, en cuanto a la relación entre maestros y niños, es la calidez que el docente proporciona al estudiante como un aspecto destacado, el cual se ha estudiado a partir de la identificación de tres dimensiones definidas por los autores como cercanía, conflicto y dependencia (Verschueren y Koomen, 2012).

En primer lugar; la dimensión de cercanía que aborda el grado en que el niño utiliza al maestro como un refugio seguro o cuando evita el contacto con su maestro en situaciones estresantes.

En segundo lugar, la forma abierta, cálida y armoniosa como se da la comunicación con el profesor o, por el contrario, se presentan conflictos y desarmonía propios del cuidador inseguro si no se dan estos elementos.

Y, por último, la dependencia, que está presente en las interacciones infantiles; es decir, cuando no son independientes, los niños no pueden explorar con tranquilidad el mundo. Al tener este aspecto, los niños no pueden ver al maestro como base segura para poder explorar su entorno (Verschueren y Koomen, 2012).

Es importante que en la relación entre el niño y su maestro se encuentren presentes elementos que permitan al niño experimentar un ambiente positivo dando lugar a un proceso adecuado de su desarrollo. Esa relación según (Pianta, 1999; Pianta, Hamre & Stuhlman,

2003) puede funcionar como una base segura para ayudar y favorecer el ajuste de los niños a sus entornos y, por lo tanto, generar un desarrollo positivo. Para que el niño pueda vivir esa sensación de seguridad, y con esta la capacidad de autorregular la emoción y su comportamiento, el maestro debe percibir con precisión las necesidades y deseos del niño y comportarse tanto de manera solidaria como con una actitud de cuidado (Stenseng & Wichstrom, 2015).

Los autores hacen énfasis en cómo estas condiciones ayudan a los niños a aprender o a continuar usando estrategias adaptativas al comprometer su entorno social (Silver et al., 2005, Stenseng & Wichstrom, 2015).

Es así como los autores citados aluden a que, si la relación docente - niño se caracteriza por altos niveles de cercanía y bajos niveles de conflicto, es de alta calidad, hecho que favorece el desarrollo de las capacidades de autorregulación de los niños (Pianta, 1999). Esta relación cálida posibilita a los niños para desarrollarse o mantenerse positivos frente a modelos internos de trabajo propios y ajenos, animarlos a buscar el apoyo de otros, y permitirles manejar sus emociones de una manera socialmente aceptable (O'Connor et al., 2011, Stenseng & Wichstrøm, 2015).

Por otro lado, Birch y Ladd, (1997) Pianta, Stuhlman, (2004) y Silver et al. (2005) afirman que si se dan altos niveles de conflicto y/o bajos niveles de cercanía con el profesor se podría predecir un aumento del comportamiento agresivo a lo largo del tiempo (Stenseng y Wichstrøm, 2015). En este sentido, los maestros pueden ser menos sensibles, proporcionar menos apoyo y tratar de controlar el comportamiento de los niños, lo que podría resultar en ciclos de interacción coercitiva fomentando de esta manera la mala adaptación de estrategias de regulación emocional o conflicto en la resolución (Sutherland y Oswald, 2005 Stenseng & Wichstrøm, 2015).

Desde la perspectiva de la teoría del apego, el estudiante en su relación con el docente puede verse influenciado por las creencias de los alumnos sobre adultos, sobre maestros, sobre ellos mismos y sobre la naturaleza de la interacción adulto-niño (Davis, 2003). Este enfoque establece con gran interés las relaciones de los niños con sus cuidadores como eje importante de la teoría, desde donde abordan las distintas relaciones maestro-niño como extensiones de la relación padre-hijo. Es mediante su cuidado y capacidad de respuesta a las necesidades de los estudiantes, que los maestros sirven para proporcionar un base de la cual los niños pueden aprender acerca de su escuela y su entorno social (Davis, 2003).

Este autor hace énfasis en el rol de los maestros para dar apoyo y motivación a sus estudiantes para que puedan explorar y regular aspectos sociales y emocionales; al respecto, Pianta (1999) afirma que, los docentes son cada vez más importantes en el proceso de la regulación emocional, a través de su capacidad para ayudar a los niños a etiquetar, gestionar y expresar las emociones experimentadas en el aula (Thompson, 1994, Davis 2003). Para esta perspectiva de apego: “la creencia de que los estudiantes traen al aula esquemas relacionales, o modelos, sobre la naturaleza de las relaciones y su mundo social” (Bowlby, 1988; Bretherton, 1992; Bretherton, Ridgeway y Cassidy, 1990; Cassidy y Shaver citados por Davis, 2003).

Se puede afirmar entonces, que en las relaciones alumno-profesor desde la edad preescolar, la calidad de las relaciones maestro-niño influyen en la vida social y en su desarrollo cognitivo (Davis, 2003).

## **Regulación Emocional en los Niños**

El campo de las emociones en la infancia ha sido estudiado por diversos autores debido a su relevancia en el desarrollo infantil. Es así, como se ha dado origen a variados enfoques que intentan explicar el campo socioemocional para dar cuenta de su complejidad y de su importancia en la infancia.

Entre estos se encuentra el desarrollo de la inteligencia emocional (IE), que tiene sus orígenes en la inteligencia social, concepto introducido por Thorndike (1920). Esto implica tanto la capacidad de integrar pensamientos, sentimientos y comportamientos en las relaciones sociales, para que estas sean satisfactorias y positivas, a nivel personal como colectivo (Thorndike & Stein, 1937, citados en Pedreira, 2018).

La evolución de la IE involucra varios modelos, según los aspectos analizados. Se encuentran aquellos que se centran en el procesamiento de información emocional, los cuales se enfocan en habilidades emocionales básicas (Brackett, Rivers, & Salovey, 2011; Mayer & Salovey, 1997); por otro lado, también se hallan modelos mixtos, en los que se involucran factores intelectuales y de personalidad.

Existe otro enfoque conceptual que aborda el modelo de rasgos de IE de Petrides y Furnham (2001), además del modelo de competencia socioemocional de Bar-On (1997, 2006) y el modelo de competencias emocionales de Goleman (1995). Finalmente, Bar-On (2006) expone el término Inteligencia Socio Emocional (SEI), como una sección transversal de competencias, habilidades, facilitadores sociales y emocionales relacionados entre sí, que determinan cómo la persona se entiende, se expresa, y puede relacionarse con otros para poder hacer frente a las distintas demandas que se dan en el día a día (Herrera, Buitrago & Cepero, 2017).

Después de hacer el rastreo de esta, información se encuentra que el modelo más utilizado en el campo emocional es el de habilidades básicas de IE, que se explica a continuación:

El modelo de Mayer y Soley (1997) define la IE como la capacidad para poder manejar tanto los sentimientos como las emociones, discriminar entre ellos y utilizar esa información para dirigir los pensamientos propios y las acciones. El modelo propuesto se basa en cuatro capacidades relacionadas entre sí, pero jerárquicamente organizadas según el tipo de función psicológica que cumpla (Guil, Mestre, Gil, de la Torre & Zayas, 2018). Este modelo parte de cuatro conceptos fundamentales que son nombrados por ramas.

La primera rama se define como la capacidad de percibir e identificar las emociones propias y las de los otros. Por tanto, se refiere a la percepción, valoración y expresión de la emoción y a la interacción social que se adquiere en edades muy tempranas. Implica entonces, entender con precisión las señales emocionales en las expresiones faciales, el tono de voz o la expresión corporal. De este modo, se realiza la decodificación de señales emocionales en lo que se refiere a la expresión, que incluye:

Las capacidades de: a) identificar los propios estados físicos, sentimientos y pensamientos; b) identificar emociones en los demás, en bocetos, en obras de arte, a través del lenguaje, sonido, apariencia y conducta; c) expresar emociones adecuadamente y expresar las necesidades relacionadas con esos sentimientos y d) discriminar entre las expresiones precisas o imprecisas y sinceras vs. las emociones fingidas (Brackett, Rivers, & Salovey, 2011 citado en Guil et al, 2018, p. 2).

La segunda rama aborda la emoción como facilitadora del pensamiento; es decir, la forma en que las emociones dirigen la atención a la información pertinente. Es así como se determina tanto la forma de enfrentar los problemas como la manera en la que se procesa la información. Este constructo, incluye la capacidad del sujeto para tener en cuenta los sentimientos cuando razona y resuelve diversos problemas. Esta rama:

Consiste en determinar cómo las emociones afectan al sistema cognitivo y, de esta manera, cómo pueden ser empleadas para la toma más efectiva de decisiones. Incluye las capacidades de: a) redirección y priorización del pensamiento basado en los sentimientos; b) uso de las emociones para facilitar el juicio (toma de decisiones); c) capitalización de los sentimientos para tomar ventaja de las perspectivas que ofrecen y d) uso de los estados emocionales para facilitar la solución de problemas y la creatividad (Brackett et al., 2011; Mayer et al., 2011 citado en Guil et al, 2018, p.3).

La rama tres consiste en comprender y analizar las emociones empleando el conocimiento emocional sobre la forma en que se combinan y cambian las emociones; este aspecto es importante para tratar con otros y para poder comprenderse así mismo. Es decir, se requiere el etiquetado o el nombre correcto de las emociones, así como la comprensión de su significado emocional, empezando por las emociones sencillas, a las complejas y cómo se da la comprensión de la evolución de unos estados emocionales hacia otros (Mayer et al., 2011 citado en Guil et al., 2018).

De esta manera, los niños comienzan a mencionar las distintas emociones por su nombre y a percibir las relaciones que existen entre ellas, reconociendo sus similitudes y

diferencias, las cuales se sitúan en un continuo. Al darse la relación entre emociones a las situaciones, se da lugar al razonamiento emocional.

Este conocimiento incluye las capacidades de: a) etiquetar emociones y reconocer las relaciones entre las palabras y las emociones mismas, tales como la relación entre gustar y amar; b) interpretar los significados de las emociones respecto a las relaciones, como que la tristeza a menudo es precedida de una pérdida; c) comprender sentimientos complejos: sentimientos simultáneos de amor y odio, o mezclados, como que el temor es una combinación de miedo y sorpresa y d) reconocer las transiciones entre emociones, como la de la ira a la satisfacción (Guil et al, 2018, p.3).

Finalmente, la rama cuarta aborda elementos de la regulación reflexiva de las emociones, con el fin de promover el crecimiento intelectual y emocional. Este es el nivel más alto del modelo e incluye tanto la capacidad de mantener estados de ánimo deseados, como las estrategias de reparación emocional, y el manejo, la regulación de las emociones propias y de los otros.

Comprende, además, las capacidades de: a) estar abiertos a los sentimientos, tanto los placenteros como los displacenteros; b) atraer o distanciarse reflexivamente de una emoción dependiendo de su información o utilidad juzgada; c) monitorizar reflexivamente las emociones en relación con uno mismo y con otros (reconocer qué tan claros, típicos, influyentes o razonables son) y d) regular las emociones en uno mismo y en otros, mitigando las emociones negativas e intensificando las placenteras, sin reprimir o exagerar la información que transmiten (Guil et al, 2018, p.3).

En su momento, el modelo propuesto Mayer y Soley (1997) no tuvo mucha difusión hasta que Daniel Goleman (1995), postuló un modelo mixto en donde actualiza algunos elementos de ese enfoque y lo aplica al mundo laboral; además, toma elementos de la inteligencia emocional, “intra e inter incluyendo conceptos como: autoconciencia, autorregulación, automotivación, empatía y habilidades sociales.” (Pedreira, 2018, p, 222.).

Por otro lado, Bar-On retoma el concepto de Salovey y Mayer, pero no se conoce hasta una década después, cuando crea el inventario de medida EQ-I, el cual es un modelo mixto que contiene varios componentes:

El intrapersonal (comprensión emocional de sí mismo, asertividad, autoconcepto, autorrealización, independencia); el interpersonal (empatía, relaciones interpersonales satisfactorias, responsabilidad social); el de adaptabilidad (solución de problemas, prueba de la realidad, flexibilidad); el del manejo del estrés (tolerancia al estrés, control de los impulsos); el del estado de ánimo (felicidad, optimismo) (Pedreira, 2018).

Por otra parte, existe un modelo propuesto por Bisquerra (2003, 2009) que está centrado en el contexto educativo. Este autor aborda el concepto de competencias emocionales como: “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales.” (Pedreira, 2018, p, 222).

Establece varias competencias descritas por (Pedreira, 2018) de la siguiente manera:

En primer lugar, la conciencia emocional con la que se trata de tomar conciencia de las propias emociones, nombrarlas, comprender las de los demás y tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento.

En segundo lugar; la regulación emocional que se orienta a expresar las distintas emociones de una forma apropiada, regular las emociones y sentimientos, desarrollar habilidades que permitan afrontar retos y situaciones de conflicto generadas por las emociones, y generar la competencia para construir emociones positivas.

En tercer lugar; la autonomía emocional dirigida a desarrollar la autoestima, la automotivación, la autoeficacia emocional, es decir, encaminada a la percepción de ser eficaz en las relaciones sociales, la responsabilidad que permite responder por los propios actos, la actitud positiva, un análisis crítico de lo que significan las normas sociales, los mensajes culturales, así como de los medios de comunicación de masas y la resiliencia.

En cuarto lugar, la competencia social para dominar las habilidades sociales básicas, tales como el respeto a los demás la práctica de una comunicación receptiva (mensajes provenientes de la comunicación verbal y no verbal), la práctica de una comunicación expresiva, el compartir las emociones, el comportamiento prosocial, la cooperación, el asertividad, la prevención y solución de conflictos y, finalmente, la capacidad para gestionar situaciones emocionales.

En quinto lugar, la competencia para la vida y el bienestar, con el propósito de fijar objetivos adaptativos, tomar decisiones, buscar ayuda y recursos, participar de forma activa de la ciudadanía de forma crítica, responsable y comprometida, y desarrollar la capacidad de gozar conscientemente del bienestar emocional y la habilidad de fluir (Pedreira, 2018).

En síntesis, al examinar los modelos seleccionados para este estudio, sobre IE y sus diversos enfoques, se reafirma la importancia de apoyar a los niños en el desarrollo de sus competencias emocionales en cualquier entorno en el que se encuentre, ya que la forma como se experimenta y se comprende el campo emocional permite que los niños puedan vivenciar y

regular sus propias emociones y adaptarse de forma óptima a las distintas situaciones que se le presentan en su diario vivir.

Las personas que son emocionalmente inteligentes son capaces de entender las emociones y los sentimientos de sí mismo y de los demás, así como de utilizar la información que proporcionan para modificar el pensamiento y las propias acciones (Pedreira, 2018). De esta manera, al asumir una postura reflexiva frente a sus procesos se pueden obtener beneficios tanto para sí mismos como para los demás.

Por otra parte, la regulación emocional es un concepto que hace parte de la inteligencia emocional y se enfoca en determinados elementos. Así como existen varios modelos y enfoques de la IE, también existen otros modelos que se refieren al significado de este constructo. En general, la autorregulación es “una habilidad humana compleja y universal que estructura el comportamiento dirigido a metas e incrementa la probabilidad de satisfacer una variedad de necesidades individuales.” (Trommsdorff, 2009, citado por Muñoz, 2017, p 809).

Otros autores (Eisenberg & Spinrad, 2004 citados por Boutin, *Rojas & Ortiz 2011*) la definen como:

El proceso de iniciar, evitar, inhibir, mantener o modular la ocurrencia, forma, intensidad o duración de estados emocionales internos, la fisiología relacionada con las emociones, los procesos de atención, los estados motivacionales, y/o concomitantes conductuales de la emoción, al servicio de la realización de la adaptación social o biológica relacionada con los afectos o el logro de objetivos individuales (p. 29).

Además, el Modelo Modal de la Emoción propuesta por Gross y Thompson (2006), ha tomado fuerza debido a que ha sido un punto de encuentro entre los distintos investigadores de la emoción (Boutin et al, 2001).

El modelo sostiene que cuando las personas se ven sometidas a situaciones que les demandan una respuesta, focalizan su atención, atribuyen una serie de significados particulares (reevaluaciones de la situación), dando lugar así, a respuestas coordinadas de varios sistemas flexibles para la situación en cuestión (p.30).

Este modelo propone factores importantes para tener en cuenta en un primer momento (Thompson 1994, citado por Boutin et al 2011). El autor afirma que:

La regulación emocional puede involucrar: a) el mantenimiento y el realce de la activación emocional como también su inhibición o supresión; b) las estrategias adquiridas de automanejo emocional y la variedad de influencias externas; c) las emociones discretas, que afectan de modo más común, las dimensiones de temporalidad e intensidad de la emoción; y d) los aciertos reguladores, que deben ser considerados funcionalmente, para cada situación en particular (p 31).

Por otro lado, (Gross 1999, citado por Boutin et al, 2011) aborda los siguientes aspectos:

La regulación emocional se centra principalmente en cómo las personas se dejan influenciar en sus propias emociones, más que en cómo influyen en las emociones de los

otros; b) la utilidad al pensar en la existencia de un continuo de procesos que varían en el grado en que son controlados y conscientes frente a los automáticos e inconscientes; c) las personas suelen intentar regular las emociones positivas y negativas, aunque la investigación ha enfatizado más en las emociones negativas; y d) considerar que la regulación emocional no es inherentemente buena ni mala (p 31).

Según Andrés, Juric, Castañeiras y Richaud (2016), este modelo realza algunos factores relacionados con las estrategias de regulación según el momento en el que se produce un primer impacto, en el despliegue temporal de la secuencia emocional. En consecuencia:

Las estrategias “focalizadas en el antecedente” son las que sobrevienen antes de que las tendencias de respuesta emocional estén completamente activadas y las estrategias “focalizadas en la respuesta” son aquellas que se implementan cuando la respuesta emocional ya se ha generado.” (p. 102).

Estas estrategias son explicadas de la siguiente manera:

La Reevaluación Cognitiva es una estrategia focalizada en el antecedente que se refiere a la construcción de significados alternativos a un evento con el objeto de disminuir el impacto emocional negativo. La Supresión de la Expresión Emocional es una estrategia focalizada en la respuesta destinada a inhibir la expresión de la emoción (Gross & Thompson, 2007 citados por Andrés et al, 2016, p 102).

En una investigación realizada con un grupo de adultos para comprobar el uso de estas estrategias. Andrés y otros autores concluyen que, su uso no siempre es adaptativo o

disfuncional, y que el uso frecuente de la Reevaluación Cognitiva puede ayudar a prevenir o reducir la experiencia de afecto negativo, en tanto que el uso frecuente de la Supresión de la Expresión Emocional no modifica la experiencia de afecto negativo e incluso puede llegar a incrementarla, en niños y adolescentes, en quienes se ha observado un patrón similar (Andrés et al, 2016).

Con el resultado de estas investigaciones es importante considerar que los niños aprendan a regular sus emociones, puesto que les ayudará a evitar problemáticas de ansiedad y depresión. Si no existen estrategias adecuadas y habilidades emocionales, los distintos intentos de regulación pueden no ser exitosos. De tal forma que emociones como la tristeza, la ira o el miedo se descontrolan y exceden tanto a las expectativas del individuo como a su comprensión (Hervás, 2011).

Es el procesamiento emocional el que permite absorber y canalizar una reacción emocional que, en ocasiones, por su importancia u otras razones, resulta excesivamente intensa o persistente, que puede interferir en la vida del individuo. Es necesario un proceso activo de este proceso para lograr una regulación adecuada (Rachman 1908, citado por Hervás 2011). Al respecto, se aborda el modelo (Martínez-Pons, 1997), que plantea seis aspectos importantes con el fin de lograr un procesamiento emocional óptimo de la experiencia y, en consecuencia, una regulación emocional eficaz.

1. La *apertura emocional* entendida como la capacidad del individuo para tener acceso consciente a sus emociones.
2. La *atención emocional* alusiva a la tendencia a dedicar recursos atencionales a la información emocional.
3. La *aceptación emocional* relacionada con en la ausencia de juicio negativo ante la propia experiencia emocional.

4. El *etiquetado emocional referido* a la capacidad del individuo para nombrar con claridad sus emociones.

5. El *análisis emocional* definido como la habilidad de la persona para reflexionar y entender el significado y las implicaciones de sus emociones.

6. La *regulación emocional* concerniente a la capacidad de la persona para poder modular sus respuestas emocionales a través de la activación de diferentes estrategias (emocionales, cognitivas o conductuales) (Hervás,2011).

Esta regulación emocional, y en general, el desarrollo socioemocional varía teniendo en cuenta la etapa de desarrollo en que se encuentren los niños. En esta investigación se aborda la niñez media, es decir de los siete años en adelante, debido a la conciencia que tienen los niños frente a sus sentimientos y a los de los demás; aspecto necesario para entender cómo a través de las propias actuaciones se puede afectar a los demás.

Es en la niñez media en donde se crea la conciencia sobre las reglas de la cultura, relacionadas con la expresión emocional aceptable (Cole, *et al.*, 2002). Los niños aprenden que es lo que les produce, temor o tristeza y la forma en que otras personas reaccionan ante la manifestación de esas emociones, y, en consecuencia, aprenden a regular sus emociones. Si los padres responden con desaprobación o castigo, las emociones como la irritación y el temor pueden hacerse mucho más intensas y dañar el ajuste social de los niños (Fabes, Leonard, Kupanoff & Martin, 2001; Papalia, Feldma & Martorell,2012).

En la niñez media, los niños se encuentran en la cuarta etapa de desarrollo psicosocial según Erickson (1982). Esta etapa está enfocada en la laboriosidad frente a la inferioridad. Es aquí donde los niños aprenden habilidades que son valoradas en la sociedad en la que se encuentran inmersos. Por esta razón es importante para ellos, recibir las distintas opiniones

que tienen los adultos sobre su capacidad para el trabajo productivo, lo cual se refleja en su autoestima.

La solución exitosa de esta etapa es la competencia, en donde se piensa que se es capaz de dominar habilidades, así como de terminar tareas. Por un lado, si los niños sienten que no tienen habilidades adecuadas en comparación con sus pares, pueden volverse a la familia buscando su protección; por el contrario, si se vuelven demasiado laboriosos pueden llegar a descuidar las relaciones sociales y convertirse en adictos a su trabajo (Papalia, Feldman, & Martorell, 2012).

En esta edad, los niños son más conscientes de sus emociones y de sus sentimientos, así como los de otras personas. De esta manera, lograr regular mejor sus emociones y responder al malestar emocional de otros. En esta edad se tiene presente los sentimientos de vergüenza y de orgullo, así como una idea más clara de la diferencia entre culpa y vergüenza. Estas emociones influyen en la opinión que tienen de sí mismos; también, en la capacidad de entender emociones contradictorias. La autorregulación emocional implica entonces, un esfuerzo de carácter voluntario para poder controlar las emociones, la atención y la conducta (Papalia, Feldman, Martorell, 2012).

De esta manera, aquellos niños que tienen poco control voluntario se muestran muy furiosos o frustrados si se les interrumpe o si se les impide hacer algo que desean, a diferencia de los niños con un elevado control voluntario, que pueden contener el impulso a mostrar emociones negativas en momentos inapropiados. Este control de la voluntad puede estar mediado por el temperamento, el cual debe aumentar con la edad.

En esta etapa, también se presentan conductas prosociales que están relacionadas con niños que poseen alta autoestima, lo cual los hace capaces de ofrecer a ayudar a quienes son

menos afortunados que ellos, y ese ofrecimiento, a su vez, ayuda a construir la autoestima (Karafantis & Levy, 2004) (Papalia, Feldman & Martorell, 2012).

Los niños que tienen habilidades prosociales suelen comportarse de manera apropiada en las situaciones sociales, son libres de emociones negativas y pueden afrontar los problemas de modo constructivo (Eisenberg, Fabes y Murphy, 1996). En general, son los padres quienes reconocen los sentimientos de aflicción de sus hijos y los ayudan a enfocarse en resolverlos, también estimulan la empatía, el desarrollo prosocial y las habilidades sociales (Bryant, 1987; Eisenberg *et al.*, 1996; Papalia, Feldman & Martorell, 2012).

## Estado del Arte

Para la elaboración del estado del arte relacionado con esta propuesta de investigación, se ha realizado en primera instancia, una revisión de los antecedentes, mediante un rastreo de distintos artículos científicos, de donde se extraen dos conceptos clave, como son la regulación emocional y el apego, así como las distintas relaciones que se dan entre estos dos conceptos.

Con los antecedentes presentados, se continúa con la exploración de estudios que están vigentes, porque corresponden a la última década, y se sitúan en distintos escenarios, así como con poblaciones relacionadas con a la primera y segunda infancia, la adolescencia y los adultos jóvenes, que son objeto de estudio. Por otra parte, se indagan otros estudios que contienen distintos instrumentos de medición, tanto de regulación emocional como de estilos de apego, aplicados a adultos, que para esta investigación son los docentes, con el fin de encontrar el instrumento de recolección de datos más adecuado, según las necesidades de la investigación.

Una vez organizada la información en este orden, se describen las investigaciones encontradas:

En primer lugar, la investigación realizada por Guzmán-González, Carrasco, Figueroa, Trabuco y Vilca (2016) de la Universidad Católica del Norte, ubicada en Chile, fue hecha con una población de 548 estudiantes universitarios entre 18 a 28 años pertenecientes a cuatro universidades de la ciudad de Antofagasta. El estudio realizado fue de tipo transversal, con un diseño no experimental basado en mediciones de auto reporte.

Guzmán, Carrasco y Figueroa (2016) encontraron que quienes poseen estilos de apego seguro presentan niveles más bajos de confusión emocional que quienes poseen estilos de

apego inseguros; asimismo, evidenciaron menores niveles de descontrol, rechazo emocional e interferencia cotidiana que, quienes poseen patrones preocupados y temerosos; sin embargo, los mayores niveles de desatención y confusión emocional se detectaron en los individuos con apego desentendido y temeroso. Finalmente, quienes poseen estilos de apego preocupado y temeroso evidenciaron mayor rechazo emocional.

En segundo lugar, una revisión hecha por Muñoz (2017) en Chile, describe y compara distintos hallazgos de diversos estudios que relacionan apego y autorregulación. Muestran, por un lado, una clara diferencia entre regulación emocional y conductual. así como la existencia de varios factores que se deben tener en cuenta para investigaciones posteriores. Es decir, el lapso temporal entre mediciones, en estudios longitudinales de autorregulación conductual, y la técnica de evaluación del apego afectan el resultado de las investigaciones de autorregulación emocional. De igual modo dificultan su definición, porque este es un concepto de carácter holístico.

En tercer lugar, la investigación realizada por Kim y Page (2013), en el sur de Estados Unidos, con una población de 74 niños de nueve años que no asisten al colegio y sus familias en donde se utilizaron diversos instrumentos: auto reporte por partes de los niños, escala de medición de apego seguro, y lista de chequeo de regulación emocional. Describe cómo aquellos niños que tenían puntuaciones altas en apego seguro tenían menos probabilidad de ser agresivos y quienes tenían una regulación emocional baja podrían experimentar problemas de conducta, así como mayor riesgo de ausentismo escolar.

En cuarto lugar, un estudio realizado por Crugnola, Tambelli, Spinelli, Gazzotti, Caprin (2011) en Estados Unidos con una población de 39 bebés, quienes fueron clasificados con distintos patrones de apego (20 fueron seguros, 12 evitativo y 7 resistentes) con el fin de observar la relación entre los métodos de regulación de la emoción adoptados por los bebés

durante la “situación extraña” a los 13 meses. Se encontró que, en los bebés con apego seguro, se utilizaron estrategias de compromiso social positivo más que en los bebés inseguros y con tipo de apego evitativo. Por otro lado, los bebés resistentes mostraron un mayor compromiso social negativo y menos orientación hacia el objeto que los otros dos grupos. Estos hallazgos muestran diferencias significativas en los grupos frente a estrategias hetero reguladoras, desarrolladas por el niño en interacción con figuras de apego, y estrategias regulatorias orientadas hacia los objetos.

Otro estudio realizado por Kathryn, Kerns, Brumariu y Seibert (2010) en Estados Unidos incluyó dos métodos distintos para evaluar el apego madre e hijo, con la aplicación de cuestionarios y de una entrevista (historia de juego con muñecas), cuyo objetivo consistió en indagar cómo el apego está relacionado con la paternidad y la depresión infantil y contó con la participación de niños de 10 a 12 años para un total de 87 contado padres y madres. El estudio halló que las medidas de apego seguro muestran correlaciones previsibles entre sí con la crianza y el ajuste infantil. Además, los descubrimientos hechos sobre la paternidad amplían los estudios anteriores y muestran que el apego seguro se asocia con niveles más bajos de control psicológico, lo que sugiere entonces, que madres y padres con apegos seguros fomentan la autonomía. Finalmente, este estudio es consistente con otras investigaciones que demuestran que el apego está relacionado con los síntomas depresivos en la infancia media. Esta investigación muestra también como el desarrollo de un apego seguro en la infancia media posterior, es un factor protector frente a síntomas depresivos en la adolescencia.

Adicionalmente, se halló un artículo realizado por Parrigon, Kerns, Abtahi, y Kent (2015) en la Universidad de Ken State, en Estados Unidos con el objetivo de realizar una revisión de la literatura acerca de la relación que existe entre apego padre e hijo y las competencias emocionales de los niños de infancia media y adolescencia. Los autores

realizaron una búsqueda en la base de datos PsychInfo, mediante la cual identificaron 50 estudios que fueron incluidos en la revisión. En la investigación se aclara que la categoría de análisis se aplica a niños entre 6 y 18 años, aunque, se incluye un estudio en adolescentes y jóvenes entre los 14 y 21 años. Los autores también señalan que se dejan de lado estudios que hacen referencia a niños adoptados o abusados y artículos que abordan una medida de apego entre padres y compañeros. Se concluye que existe evidencia de la relación entre varios dominios como: la emoción, comprensión emocional, experiencias afectivas, fisiológicas, indicadores de la emoción, y procesos de regulación de la emoción. Así, se encuentra que los niños con apego seguro experimentan y expresan emociones más positivas que negativas.

Este estudio incluye, además, un elemento nuevo que consiste en diseñar y aplicar una medida de los distintos factores mencionados anteriormente, en tiempo real, para determinar cómo el apego está relacionado con el conocimiento de los niños sobre las emociones, o con procesos fisiológicos que pueden reflejar la emoción. Dicha investigación sugiere que los niños con apego seguro tienen ventajas significativas en cada dominio emocional, sobre los niños que tienen un apego inseguro.

Así mismo, se encontró un estudio realizado por Stefanović-Stanojević (2015) en Serbia, en el que se investigó acerca de la relación entre las dimensiones de la base del apego materno (ansiedad y evitación) y el desarrollo de las competencias del niño en el dominio emocional (funcionamiento reflexivo, entendimiento de las emociones mezcladas, entendimiento de las emociones secuenciales, el desarrollo cognitivo; comprensión verbal, lógica, destrezas grafomotoras y entendimiento de cantidades). La población que hizo parte del estudio fue de 60 niños y sus madres.

Para la elaboración de este estudio se utilizó la Escala de Apego en Adultos (RAAS; Collins, 1996) revisada y usada para evaluar las diferentes dimensiones del apego. El

componente emocional fue revisado mediante el uso de varias subescalas (Steele, Steele, y Fonagy, 1994), que evalúan el funcionamiento reflexivo de los niños, emociones mezcladas, comprensión y emociones secuenciales. Adicionalmente, las competencias cognitivas de los niños fueron evaluadas gracias a su éxito en (Tolčić, 1986 citado en Stanojević, 2015).

Se concluye que existe una correlación negativa entre las dimensiones de apego materno y las competencias emocionales, cuando la evitación es un predictor importante del entendimiento de las emociones mezcladas y entendimiento de las emociones secuenciales. De igual modo, la ansiedad está en correlación negativa con el éxito de los niños, así como la evitación; además, es un predictor significativo de comprensión verbal de los niños del dominio cognitivo.

Las mejores competencias emocionales del niño, en lo que se refiere a su funcionamiento reflexivo, son un predictor de mejores competencias cognitivas. Finalmente, los resultados evidencian cómo el fenómeno del apego y las competencias emocionales y cognitivas son aspectos interrelacionados.

Aparte, se halló un artículo realizado por Kerr, Buttitta, Smiley, Rasmussen, Borelli (2019) en Estados Unidos, en el que se analizan los vínculos establecidos entre la inseguridad del apego y la regulación de las emociones desadaptativas. Las autoras centran su análisis en cómo el estilo de apego de las madres predice las diferencias individuales con y sin sus hijos. El instrumento aplicado corresponde a la evaluación ecológica momentánea (EMA), con el cual se midieron tanto las emociones positivas y negativas en tiempo real de 145 madres entre 20 y 43 años, pertenecientes a distintos grupos étnicos y a niveles socioeconómicos, con hijos en un rango de edad entre los 18 y 27 meses.

Las mediciones se realizaron en tiempo real, en un período de 10 días, y se contó con un reporte del apego a través de ECR-R de las madres, así como la presencia de niños como

predictores de diferencias individuales en la emoción. Se encontró, que el apego ansioso estaba asociado con más emoción negativa y el apego evitativo con emoción menos positiva.

Las madres que experimentaron un mayor nivel de evitación informaron una menor emoción positiva, que aquellas madres con bajo nivel de evitación, pero solo en ocasiones cuando sus hijos estaban presentes. Además, se observó una asociación positiva entre el apego ansioso y la emoción positiva con las madres que interactuaron más tiempo con sus hijos. Así mismo se evidenció una asociación positiva entre la ansiedad y la emoción negativa por parte de las madres que estuvieron menos tiempo con sus niños. Estos resultados permitieron evidenciar cómo el estilo de apego de los padres es predictor de diferencias individuales significativas en las diversas experiencias emocionales.

Igualmente, en PsycINFO se encontró una revisión meta-analítica de 72 estudios, realizada por Cooke, Kochendorfer, Parrigon, Koehn y Kerns, (2018) de Canadá y Estados Unidos, quienes consultaron las listas de referencias de los artículos encontrados en línea, según las pautas de PRISMA (Mohr, Liberati, Tetzlaff & Altman, 2009, citado por Cooke et al).

Las investigadoras parten de la premisa que las relaciones de apego funcionan como contextos dentro de los cuales los niños desarrollan las distintas capacidades emocionales, para lo cual evaluaron las diferentes asociaciones de los patrones de apego entre padre-hijo con la experiencia y la regulación de la emoción en niños menores de 18 años. Las experiencias analizadas son de carácter afectivo, tanto positivas como negativas de los niños, a nivel global o particular, organizadas en contextos específicos, así como, la capacidad de regulación emocional y las diversas estrategias de afrontamiento.

Se concluye que los niños que presentan un apego más seguro experimentan, a su vez, más efectos positivos globales y menos efectos negativos globales. Así mismo, expresan

menos efectos negativos y tienen mayor capacidad para regular las emociones y, con mayor frecuencia, utilizan estrategias de afrontamiento tanto de apoyo social como cognitivo.

Por otro lado, los niños con apego evitativo experimentan menos efectos positivos a nivel global, son menos capaces de regular las emociones, teniendo menos probabilidad de usar estrategias tanto cognitivas o de apoyo social. Los niños con apego ambivalente experimentan un efecto negativo más global y provocado, y tienen menos capacidad para regular las emociones. Finalmente, los niños con apego desorganizado experimentan menos efectos positivos globales y más efectos negativos globales.

Estos descubrimientos muestran cómo los distintos apegos a los padres tienen implicaciones en el desarrollo emocional de los niños. No obstante, un estudio realizado por Silva, Soares, Esteves, (2011) en Lisboa, indaga acerca de los sesgos en la atención selectiva a los estímulos emocionales en función del apego inseguro, entre una población de 54 estudiantes de pregrado (81% mujeres), en edades comprendidas entre los 17 a 34 años. El estilo de apego se midió con el uso de la Escala de accesos para adultos-R (AAS-R; Collins & Read, 1990, versión portuguesa, Canavarro, 1997), en tres dimensiones (Silva et al 2011). La primera dimensión se refiere; a cómo se siente un individuo con la cercanía y la intimidad; la segunda sobre dependencia cómo un individuo puede confiar y depender de los demás; y finalmente, la dimensión de la ansiedad investiga cuál es el nivel en que una persona está preocupada por ser rechazada y abandonada por otros.

Los participantes identificaron una única imagen de destino precedida por distractores a ser ignorados, que describen imágenes emocionales, que cambiaban tanto en valencia como en activación.

Muestra cómo los distractores negativos afectan los niveles de precisión, y como los participantes ansiosos evidencian una interferencia de los distractores emocionales. En

contraste, el grupo de apego evitativo demostró un mayor control sobre la interferencia. Además, las calificaciones de excitación para las imágenes de distractores describen una mayor activación emocional en los participantes con ansiedad. Los hallazgos concuerdan en que existe un despliegue de distintas estrategias en individuos con apego inseguro para la regulación de la atención a la información de carácter emocional.

Otro estudio realizado por Dawson, Allenb, Marstonb, Hafenb y Schadb (2014) en Estados Unidos, examinó la organización de apego inseguro de los adolescentes (preocupada y desestimada), como factores predictivos de las diversas conductas de externalización en la adultez emergente.

Esta investigación fue de carácter longitudinal, con la participación de 184 adolescentes (86 hombres y 98 mujeres) de 13 años (52% mujeres), pertenecientes a escuelas públicas, quienes fueron entrevistadas de forma anual en los siguientes ocho años. Los primeros datos fueron recolectados con los adolescentes objetivo. Después de siete años, se recopiló nueva información, cuando los adolescentes estaban en transición a la edad adulta y, finalmente, un año después. La recolección de datos se realizó mediante la elaboración de autoinformes con pares. Esta población difería en etnia y en nivel socioeconómico, encontrándose, hallazgos que vinculan los dos principales estados de apego inseguro en la adolescencia, a los comportamientos de externalización informados por sí mismos y por sus compañeros en la adultez. El estudio halló una fuerte relación entre adolescentes con un apego preocupado y diferentes conductas de externalización a los ocho años. Los resultados sustentan que el aspecto preocupado tiende a mostrar más manifestaciones de externalización de atención socialmente observables, mientras que aquellos con desestimación del autoaprendizaje muestran un comportamiento desadaptativo más retraído y centrado en el interior.” (Allen et al.,2002; Larose & Bernier, 2001 citados en Dawson et al, 2014).

Un estudio más, de carácter cualitativo, fue realizado por Lugo (2016) en Puerto Rico, con el objetivo de analizar la percepción que tienen los docentes de educación preescolar, acerca de la importancia de establecer vínculos de apego seguro con los niños. La población que participó en esta investigación corresponde a seis maestras pertenecientes al sistema de educación público puertorriqueño del nivel preescolar con dos años o más de experiencia laboral. Se determinó el concepto de apego para los profesores, identificando diversas prácticas que utilizan los maestros para establecer relaciones de apego con el niño preescolar. Además, se utilizaron como técnicas de recolección de datos, el grupo focal, las entrevistas y la revisión de diferentes documentos. Se concluye que:

El concepto apego seguro es esencial, ya que sirve como base segura y de confianza para actuar de forma espontánea en las relaciones y en el aprendizaje de los niños. Las prácticas educativas que utilizan las participantes, en el desarrollo del apego seguro, ayudan a que los niños tengan un mejor funcionamiento social y cognitivo, ya que se sienten seguros y confiados (Lugo, 2016, p.6).

Otra investigación realizada por Molina, Sala, Zappulla, Bonfigliuoli, Cavioni, Zanetti, Baiocco, Laghi, Pallini, De Stasio, Raccanello, y Cicchetti (2014) en Italia, explora la estructura factorial y la confiabilidad de la versión italiana de la lista de verificación de regulación de emociones ERC; Shields, A., & Cicchetti, D. (1997) y validación de un nuevo criterio de escala Q-sort. Los participantes del primer estudio fueron niños que iban a jardín y a escuelas primarias para quienes el ERC fue completado por sus madres. En el segundo estudio se involucró a niños de jardín de infantes y escuelas primarias para el trabajo; el factor

doble ERC fue realizado por sus profesores. Este trabajo confirma el factor de doble estructura del instrumento en cuanto a la validez de la estructura de soporte y la fiabilidad del ERC.

Así mismo, se indagó acerca de un estudio realizado en Irán, que evaluó de d las propiedades psicométricas. Con este fin, Van Oudenhoven, diseñó un Cuestionario de estilo de apego, para medir cuatro dimensiones: seguro, preocupado, temeroso y distante. Sus propiedades fueron evaluadas en un estudio transversal con la participación de 730 adultos de Isfahan, Irán. El análisis estadístico de los datos se realizó mediante el análisis factorial explicativo, para lo cual se utilizó el alfa de Cronbach, los coeficientes de correlación de Pearson y el análisis múltiple de la varianza (MANCOVA). Se llegó a la conclusión de que la versión persa de ASQ tiene fiabilidad y validez y puede ser usado en estudios posteriores.

Finalmente, se encontró un artículo realizado por Melero y Cantero (2008) que aborda el proceso de elaboración y baremación del “Cuestionario de Apego Adulto”. En donde participaron 445 sujetos, 159 hombres y 286 mujeres. Los respectivos análisis factoriales muestran que la solución de 4 factores es óptima además de contar con 40 ítems. Los factores corresponden a: “baja autoestima, necesidad de aprobación y miedo al rechazo resolución hostil de conflictos, rencor y posesividad, expresión de sentimientos y comodidad con las relaciones y autosuficiencia emocional e incomodidad con la intimidad.” (Melero & Cantero, 2008, p. 83).

Para establecer tipologías se hicieron análisis de conglomerados. La solución de dos clústeres clasificó a los distintos sujetos en seguros e inseguros, y la solución de cuatro en seguros, preocupados, alejados y temerosos hostiles. Estos resultados dan origen a un tipo de estilo temeroso diferente al de Bartholomew y Horowitz (1991).

Hasta aquí, se presentan las investigaciones examinadas en torno a la relación que existe entre apego y regulación emocional debido a su importancia en el desarrollo infantil.

Todas ellas demuestran la relevancia de tener un apego seguro pues este tiene aspectos positivos de expresión de la emoción, mejor adaptación al entorno, una adecuada regulación emocional, así como la importancia de constituirse en un factor de protección frente a la depresión en la etapa de la adolescencia. Además, señalan que, si los padres tienen un estilo de apego seguro fomentan en los niños, independencia y menor control fomentando su autonomía.

De igual forma, quienes tienen un tipo de apego diferente al apego seguro están más propensos a tener desregularizaciones que generan problemáticas comportamentales y afectan de forma negativa sus relaciones con los demás y consigo mismo.

Finalmente, se puede observar que, si bien existen avances en la medición y descripción de la relación entre el tipo de apego y la regulación emocional e incluso entre el estilo de apego de los padres y la autorregulación emocional en los hijos, las investigaciones no han indagado acerca de la relación entre el estilo de apego en los docentes y la autorregulación emocional de sus estudiantes.

Cabe destacar que, las conclusiones de varios de los estudios analizados en el presente estado del arte sugieren la importancia de hacer indagaciones frente al apego y la regulación emocional en el contexto escolar. Lo anterior corrobora la pertinencia de la presente investigación puesto que, además de beneficiar a la población participante con el aporte de información clave para ajustar acciones educativas, el actual estudio puede proporcionar datos que permitan empezar a atender un vacío de conocimiento. De igual modo, el estado del arte revela de qué forma se configura el tipo de apego del cuidador o cuidadores principales y la relevancia de su papel en el desarrollo de la regulación emocional de los niños, quienes tienden a reproducir los mismos estilos de apego.

Este hecho incide en las características que permiten establecer relaciones positivas y un adecuado o inadecuado manejo de las emociones. Se resalta la importancia del apego seguro como la mejor forma de propender por un desarrollo óptimo en el niño, lo cual podría indicar que si los adultos tienen un estilo de apego seguro podrían ayudar a potenciar de una forma benéfica en el desarrollo del niño en distintos contextos.

Después de abordar estudios en el ámbito familiar, se han rastreado otras investigaciones realizadas en el campo educativo, que muestran la relación entre el maestro y sus estudiantes, mediadas por la perspectiva del apego, aunque no se centran propiamente en el tema de autorregulación. Las nuevas investigaciones aportan otros elementos considerar en la propuesta de investigación.

Entre estas investigaciones se halló el estudio realizado por Pallini y Baiocco (2015) en Italia, que pertenece a la Facultad de Educación de la Universidad de Roma, en donde se tomó una muestra de 395 profesores, entre personas que tienen de un año a 25 años de experiencia. Se indagó sobre la actitud de los profesores frente a la actitud de sus estudiantes. En un primer momento, los docentes diligenciaron el formulario de Perrine y Steele King, el cual contempla reacciones emocionales, cognitivas y de comportamiento. Además, utilizaron el instrumento de vinculación parental (PBI; Parker, Tupling y Brown, 1979) y el cuestionario de autoinforme que evalúa dos dimensiones del vínculo parental percibido.

Los resultados muestran que existe una fuerte relación entre las representaciones de los maestros con sus experiencias infantiles y las reacciones tanto emocionales como de comportamiento (pero no cognitivas) frente a la solicitud de sus estudiantes. De igual forma, se observa que la relación es diferente dependiendo de que la solicitud del alumno sea más o menos precisa. Por otro lado, los autores concluyeron que los docentes que no habían sido sometidos por sus padres a sobreprotección se sentían menos avergonzados, enojados o no

calificados, frente a sus estudiantes. Por otra parte, aquellos docentes que se vieron a sí mismos como devaluados, sobreprotegidos e inferiores por parte de sus padres, experimentaron un sentimiento de inferioridad. Estos sentimientos disfuncionales pueden estar presentes en el curso de la vida e influyen en la forma en que abordan sus interacciones.

Existen otras formas de abordar la teoría de apego en el campo educativo, las cuales se encuentran en un artículo realizado por Verschueren y Koomen (2012), en la Escuela de Psicología y Desarrollo de la Niñez y Adolescencia, de la Universidad de Ámsterdam, en Holanda, quienes hacen una revisión acerca del tema, en diferentes estudios. Es así como se encuentran otras posturas al respecto:

Entre ellas, algunos autores como Spilt et al (2012) afirman que existe una congruencia en la relación del apego padres e hijos y la representación mental del docente, la cual resulta determinante en la calidad de la relación estudiante-maestro, por el efecto que produce en el niño, la sensibilidad conductual del maestro. Del mismo modo, otras investigaciones muestran cómo los niños interiorizan las experiencias con sus principales figuras de apego y tienden a reproducir estos modelos internalizados o esquemas relacionales hacia nuevas relaciones que establecen. Al respecto, O'Connor et al (2012) se preguntan si esta continuidad de la relación puede proporcionar un camino que conecte seguridad temprana de apego madre e hijo a los problemas de internalización y externalización a finales de la infancia. Igualmente, Ahnert et al (2012) se centran en el vínculo entre el profesor y el estudiante acerca de cómo las interacciones estimulan la regulación del cortisol. Según esta hipótesis la actividad de la HPA proporciona un mecanismo neurobiológico que explica las consecuencias del apego inseguro. Finalmente, los autores muestran cómo la teoría del apego puede guiar el desarrollo de intervenciones dirigidas a mejorar las relaciones entre maestros y estudiantes y las interacciones.

En la misma línea, se halló un estudio realizado por Collins y Supply (2011) en el Departamento de Enseñanza y Aprendizaje, Departamento de Docencia Plan de estudios, y Administración para niños, jóvenes y familias, de Nueva York. El estudio tiene el objetivo de identificar las trayectorias de desarrollo del conflicto y la cercanía entre los maestros y sus alumnos desde pre jardín de infantes hasta grado quinto, para demostrar la importancia de las relaciones entre ellos.

Con este propósito, se utilizaron los datos proporcionados por el Estudio de la Red de Investigación de Cuidado Infantil Temprano del Niño (NICHD SECCYD) del Instituto Nacional de Salud Infantil y Desarrollo Humano. Participaron 1364 madres y niños, con una muestra demográfica del 24% de minorías étnicas, 11% de madres sin educación secundaria y 14% de madres solteras al nacer el niño. El análisis se basó en los datos recopilados en el laboratorio a los 36 meses, e incluyeron 1140 niños y sus familias. De igual modo, se evaluaron comportamientos de externalización e internalización a los 36 meses y en quinto grado.

Los instrumentos utilizados fueron: la Lista de verificación de comportamiento infantil (CBCL; Achenbach, 1991, 1992; Achenbach, Edelbrock y Howell, 1987) y un procedimiento de situación extraña, modificado para evaluar los patrones de apego a los 36 meses, con un sistema desarrollado por el Grupo de Trabajo MacArthur. Se utilizó una versión abreviada de la Escala de Relación Estudiante-Maestro (STRS; Pianta, 1992), para evaluar las percepciones del maestro sobre la calidad del maestro-niño (prejardín, jardín, primero, segundo, tercero, cuarto y quinto).

Los resultados indican que las relaciones maestro-niño, así como los primeros comportamientos de externalización e internalización son vías importantes a través de las cuales, las relaciones de apego materno tempranas influyen en el desarrollo posterior. Es así

como se identificaron los niños con apego inseguro y desorganizado, quienes están en mayor riesgo de desajuste en la última etapa de su infancia. Otros, demostraron niveles elevados de comportamientos de externalización e internalización.

Por otro lado, se concluye que, cuando se disminuye la proximidad física entre los niños y los padres en momentos de estrés, las capacidades de los niños para representar la disponibilidad de los padres, mediante sus modelos internos de trabajo en contextos estresantes, pueden cobrar importancia en su adaptación (Kerns, Klepac & Cole, 1996; Kerns, Tomich, Aspelmeier & Contreras).

Los distintos resultados muestran, según los autores, que las experiencias de los niños en las relaciones con los maestros pueden cambiar los comportamientos de externalización e internalización desarrollados en la primera infancia, y que los niños son capaces de aprender nuevos comportamientos y estrategias a través de las relaciones con los docentes.

Finalmente, la investigación destaca que los niños con niveles consistentemente bajos de cercanía están en riesgo de manifestar comportamientos en niveles más altos de internalización. Este hecho puede sugerir que, los niños desarrollan expectativas caracterizadas por el rechazo, lo que los conduce a un comportamiento de retirada, debido a las distantes y constantes interacciones con los maestros, a diferencia de los niños que tienen relaciones cercanas con los docentes, que les brindan un constante apoyo emocional y seguridad, lo que genera conductas positivas, excluyendo conductas de retiradas en contextos sociales.

De igual modo, se revisó un estudio realizado por Stenseng (2015), en la Universidad de California, cuyo objetivo consiste en examinar el papel moderador del contexto del aula preescolar. Este estudio parte del supuesto de que, los niños que están en grupos pequeños tendrán más probabilidades de aprender a regular sus emociones y comportamiento al

experimentar relaciones más cercanas y menos conflictivas con los docentes, que cuando están en grupos grandes. Esto se debe a que los grupos más grandes podrían ejercer una presión adicional sobre los docentes, dejando así menos oportunidad de brindar apoyo emocional y respuesta apropiada al comportamiento problemático de los niños, lo que a su vez podría generar aún más problemas de comportamiento.

Para poder indagar acerca de este tema, el autor toma datos de un estudio realizado en Noruega, en donde participaron dos cohortes de niños nacidos entre el 2003 y el 2004, junto con sus padres. Los instrumentos empleados fueron: la Escala de externalización de la versión principal de la lista de verificación de comportamiento infantil (CBCL) para evaluar problemas de externalización y la Escala de Enseñanza de Relaciones (Pianta, 2001) para medir las relaciones entre niños y maestros en preescolar y en primer grado. El autor concluye que, cuando se presentaron niveles más altos de comportamiento problemático en primer grado, se marcó un mayor puntaje de conflicto preescolar, mientras que cuando hubo niveles más bajos de problemas de comportamiento en el momento y de forma posterior, el puntaje de cercanía fue mayor. Esta investigación es de suma importancia, por cuanto el autor señala que es la primera vez que se demuestran los efectos significativos de cercanía, como una forma de predecir el desarrollo del comportamiento de externalización.

Finalmente, afirma que el conflicto entre docentes y niños se debe en mayor medida a la percepción del profesor, acerca de los comportamientos de externalización de los niños, mientras la cercanía se da en función de las habilidades del profesor, su sensibilidad y su capacidad de respuesta.

Por otra parte, después de hacer un rastreo acerca de los instrumentos que podrían aplicarse en el contexto escolar desde la mirada de la Teoría del Apego, se encuentra que Pianta junto con La Paro y Hamre (2008), emplean el Classroom Assessment Scoring System

K 3, para analizar la relación docente estudiante y sus características. Este instrumento también fue aplicado en un estudio realizado por Betancourt y Zambrano (2016), de la Universidad de Nariño, Colombia y en la Universidad de Sherbrooke, Canadá. Dichos estudios se desarrollaron con el fin de conocer la coherencia entre el discurso y el actuar de un docente, con respecto a sus estudiantes en preescolar. Las investigadoras formularon un estudio de caso con un enfoque cualitativo y con la participación de niños entre los cuatro (4) y cinco (5) años, pertenecientes a una institución educativa en la ciudad de San Juan de Pasto. Además, realizaron una entrevista semiestructurada a la docente de estos niños. Los datos obtenidos fueron analizados con el uso de los dominios y dimensiones del Class de Pianta. La investigación concluye que existen incoherencias entre el discurso y la actuación de la docente a nivel afectivo y cognitivo.

En conclusión, los autores estudiados muestran la importancia de tener presente en la relación docente estudiante, aspectos como: cercanía y apoyo por parte del docente hacia el estudiante, con el fin de lograr que el maestro sea una figura de base segura para sus estudiantes y los pueda ayudar de forma positiva en su desarrollo socio emocional. Estas características están presentes en aquellos docentes que tienen una mayor sensibilidad, lo cual permite que los estudiantes se sientan cómodos, al momento de expresar sus emociones y sentimientos. Es importante que los docentes no solo se perciban como personas con mayor sensibilidad, sino que haya coherencia entre lo que piensan y hacen en el aula con sus estudiantes.

## **Metodología**

### **Tipo de Investigación**

La presente investigación tiene un enfoque cualitativo, de tipo descriptivo, exploratorio, transeccional, no experimental, porque “se enfoca en comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p.364); además, el tema del estudio ha sido poco explorado. También responde a un enfoque cuantitativo, por cuanto “usa la recolección de datos para probar la hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías.” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p.4). Sin embargo, tratándose de una investigación cualitativa, no se plantea una hipótesis, sino, una pregunta de investigación. Con esta aclaración, se trata entonces de un enfoque mixto.

### **Diseño de investigación**

El diseño de la investigación es no experimental y transeccional, puesto que la recolección de los datos se realiza una sola vez, aunque se utilizan dos instrumentos de recolección de información, con una sola aplicación a cada uno de los sujetos de investigación, que en este estudio son los docentes.

En consecuencia, el estudio explora y describe diferentes investigaciones sobre “(...) las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis.” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p.80).

Es así, como este diseño responde a los objetivos de la investigación, que consisten en identificar, describir y caracterizar el tipo de apego de los docentes, así como la forma en que los docentes de apego seguro, como los de apego inseguro, de tal modo que regulan las emociones de los estudiantes del grado segundo, del colegio Colombo Gales.

### **Población y Muestra**

La población objeto de esta investigación está constituida por un grupo de 45 estudiantes, que van de los seis a los siete años y cursan segundo grado en el colegio Colombo Gales. Estos niños se encuentran en una etapa de desarrollo en la que ya son conscientes de la situación del otro, lo que les permite reflexionar sobre su propio comportamiento y cómo este afecta a los demás; aspectos que son importantes en la regulación emocional. Así mismo, el otro grupo objeto de investigación, está compuesto por 10 docentes, que en su relación con los estudiantes crean vínculos relevantes en los distintos procesos de desarrollo.

Esta población se determina como una muestra no probabilística, elegida por conveniencia y está tomada del conjunto total de estudiantes del colegio seleccionado. Los criterios de inclusión de la muestra no son probabilísticos, por cuanto la elección de los diferentes elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las diversas características de la investigación o de quien hace la muestra. Es decir que depende

del proceso de toma de decisiones del investigador o de un grupo de investigadores y, desde luego, las muestras seleccionadas obedecen a varios criterios de investigación (Hernández, Fernández Baptista, 2010).

### **Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información**

La recolección de datos se realiza mediante la búsqueda de fuentes secundarias que contienen características de la realidad en el contexto a abordar, e información suministrada por los resultados obtenidos de la aplicación de diferentes instrumentos y herramientas variadas, que generan información cuantificable válida, de interés para la presente investigación.

Por otra parte, se utilizan técnicas cualitativas, que permiten recolectar la información de fuentes primarias, tales como la observación directa y las entrevistas de campo. De igual modo, se toman dos herramientas extraídas de las fuentes secundarias.

Es así, como los datos recolectados se analizan a partir de la elaboración de categorías de análisis frente a las preguntas a investigar y de los resultados obtenidos por métodos estadísticos, que permiten abordar el fenómeno de estudio de una forma objetiva, llegando a conclusiones que permiten corroborar o no, los interrogantes planteados.

Para el efecto, se selecciona el Cuestionario de Estilos de Apego Adulto, propuesto por Melero y Cantero (2008), porque contiene aspectos de la Teoría del Apego en el contexto escolar.

Este instrumento se aplica a los docentes escogidos, para identificar y observar cuáles de ellos son de apego inseguro y cuáles no, a partir de las pautas sugeridas por Class K3 Classroom Assessment System (Pianta, La Paro & Hamre, 2008). El instrumento consta de 40

ítems que se clasifican en cuatro categorías definidas por Bartholomew y Horowitz (1991) con el uso de cuatro escalas.

La primera, hace referencia a baja autoestima, necesidad de aprobación y miedo al rechazo, lo cual representa un modelo negativo de sí mismo y sus correlatos (necesidad de aprobación, preocupación por las relaciones, dependencia, miedo al rechazo y problemas de inhibición conductual y emocional).

La segunda, se denomina resolución hostil del conflicto, rencor y posesividad; muestra el manejo disfuncional de la cólera que esta presentes en estilo de apego inseguro.

La tercera indica expresividad emocional y comodidad con la intimidad, aborda la fluidez que hace parte de un buen funcionamiento interpersonal.

Finalmente, la escala autosuficiencia emocional e incomodidad con la intimidad, destaca la priorización de la autonomía de quienes devalúan las relaciones afectivas porque no les ha ido bien (Lafuente y Cantero, 2010).

Los índices de consistencia interna de las cuatro (4) escalas fueron evaluados mediante el coeficiente  $\alpha$  de Cronbach. La escala de “Baja autoestima, necesidad de aprobación y miedo al rechazo” obtuvo un índice de .86. La escala “Resolución hostil de conflictos, rencor y posesividad” de .80; la escala “Expresión de sentimientos y comodidad con las relaciones” de .77. La escala “Autosuficiencia emocional e incomodidad con la intimidad” de .68 (Melero & Cantero, 2008, p. 91).

El instrumento se sometió a la validación de un experto, quien revisó cada uno de los ítems y verificó que cada palabra fuera entendida en el contexto colombiano, ya que este instrumento proviene de España. En seguida, explicó cómo debe ser aplicado, calificado, de

acuerdo con las instrucciones que contiene el mismo cuestionario. Una vez revisado, se realizó una prueba piloto, con cinco personas que contestaron el cuestionario, para asegurar el procedimiento.

Finalmente, el experto observa que los ítems del instrumento son entendidos con facilidad y se califican de manera adecuada, motivo por el cual se decide que es una herramienta óptima para usarla en el contexto a investigar.

A continuación, se describe el instrumento:

**Tabla 2 Análisis factorial exploratorio del cuestionario de apego adulto**

Factores	% de Varianza	Ítems
1.Baja autoestima, necesidad de aprobación y miedo al rechazo.	14,0	(.69) Ítem 14. Tengo sentimientos de inferioridad. (.68) Ítem 26. Me preocupa mucho lo que la gente piensa de mí. (.67) Ítem 18. Soy muy sensible a las críticas de los demás. (.64) Ítem 30. Me gustaría cambiar muchas cosas de mí mismo. (.64) Ítem 21. Tengo confianza en mí mismo. (.62) Ítem 23. Me resulta difícil tomar una decisión a menos que sepa lo que piensan los demás. (.59) ítem 8. No suelo estar a la altura de los demás. (.55) Ítem 10. Me gusta tener pareja, pero temo ser rechazado/a por ella. (.55) Ítem 12. Cuando tengo un problema con otra persona no puedo dejar de pensar en ello. (.54) Ítem 34. Siento que necesito más cuidados que la mayoría de las personas. (.53). Ítem 39. Necesito comprobar que realmente soy importante para la gente. (.53) Ítem 37. Me cuesta romper una relación por temor a no saber afrontarlo.

(.52) Ítem 39. Con frecuencia, a pesar de estar con gente importante para mí, me siento sólo/a y falto/a de cariño.

Resolución hostil de conflictos, rencor y posesividad.	10,0	<p>(.69) Ítem 4. Soy partidario/a del “ojo por ojo y diente por diente”.</p> <p>(.63) Ítem 2. No admito discusiones si creo que tengo razón.</p> <p>(.61) Ítem 36. Las amenazas son una forma eficaz de solucionar ciertos problemas.</p> <p>(.60) Ítem 7. Si alguien de mi familia o un amigo/a me lleva la contraria, me enfado con facilidad.</p> <p>(.59) Ítem 29. Cuando me enfado con otra persona, intento conseguir que sea ella la que venga a disculparse.</p> <p>(.55) Ítem 20. Cuando existe una diferencia de opiniones insisto mucho para que se acepte mi punto de vista.</p> <p>(.54) Ítem 24. Soy rencoroso.</p> <p>(.51) Ítem 31. Si tuviera pareja y me comentara que alguien del sexo contrario le parece atractivo, me molestaría mucho.</p> <p>(.48) Ítem 9. Creo que los demás no me agradecen lo suficiente todo lo que hago por ellos.</p> <p>(.48) Ítem 17. Me gusta que los demás me vean como una persona indispensable.</p> <p>(.46) Ítem 3. Soy muy posesivo/a en todas mis relaciones.</p>
--	------	---

Fuente: (Melero & Cantero, 2008, p.90).

**Tabla 3 Análisis factorial exploratorio del cuestionario de apego adulto**

Factores	% de Varianza	Ítems
1. Expresión de sentimientos y comodidad con las relaciones.	9,4	<p>(.63) Ítem 1. Tengo facilidad para expresar mis sentimientos y emociones.</p> <p>(.62) Ítem 38. Los demás opinan que soy una persona abierta y fácil de conocer.</p> <p>(.61) Ítem 32. Cuando tengo un problema, se lo cuento a una persona con la que tengo confianza.</p>

(.59) Ítem 40. Noto que la gente confía en mí y valora mis opiniones.

(.58) Ítem 16. Me siento cómodo en las fiestas y las reuniones.

(.57) Ítem 27. Cuando tengo un problema con otra persona, intento hablar con ella para resolverlo.

(.54) Ítem 5. Necesito compartir mis sentimientos.

(.53) Ítem 11. Tengo problemas para hacer preguntas personales.

(.44) Ítem 35. Soy una persona que prefiere la soledad a las relaciones sociales.

2.	Autosuficiencia emocional e incomodidad con la intimidad.	6,6	<p>(.71) Ítem 28. Me gusta tener pareja, pero al mismo tiempo me agobia.</p> <p>(.65) Ítem 22. No mantendría relaciones de pareja estables para no perder mi autonomía.</p> <p>(.60) Ítem 6. Nunca llego a comprometerme seriamente en mis relaciones.</p> <p>(.56) Ítem 25. Prefiero relaciones estables a parejas esporádicas.</p> <p>(.53) Ítem 19. Cuando alguien se muestra dependiente de mí, necesito distanciarme.</p> <p>(.44) Ítem 15. Valoro mi independencia por encima de todo.</p> <p>(.43) Ítem 33. Cuando abrazo o beso a alguien que me importa, estoy tenso/a y parte de mí se siente incómodo/a.</p>
Total % varianza		40	

Fuente: (Melero & Cantero, 2008, p.91).

A continuación, encontrarás una serie de afirmaciones. Marca el número que corresponda al grado en que cada una de ellas describe tus sentimientos o tu forma de comportarte en tus relaciones.

Completamente en desacuerdo 1. Bastante en desacuerdo 2. Algo en desacuerdo 3. Algo de acuerdo 4. Bastante de acuerdo 5. Completamente de acuerdo 6.

**Tabla 4 Cuestionario de Apego Adulto**

1. Tengo facilidad para expresar mis sentimientos y emociones.	1__ 2__ 3__ 4__ 5__ 6
2. No admito discusiones, si creo que tengo la razón.	1__ 2__ 3__ 4__ 5__ 6
3. Con frecuencia, a pesar de estar con gente importante para mí, me siento sola/a y falto de cariño.	1__ 2__ 3__ 4__ 5__ 6
4. Soy partidario del “ojo por ojo y diente por diente”.	1__ 2__ 3__ 4__ 5__ 6
5. Necesito compartir mis sentimientos.	1__ 2__ 3__ 4__ 5__ 6
3. Nunca llego a comprometerme seriamente en mis relaciones.	1__ 2__ 3__ 4__ 5__ 6
4. Si alguien de mi familia o un amigo/a me lleva la contraria, me enfado con facilidad.	1__ 2__ 3__ 4__ 5__ 6
5. No suelo estar a la altura de los demás.	1__ 2__ 3__ 4__ 5__ 6
6. Tengo facilidad para expresar mis sentimientos y emociones.	1__ 2__ 3__ 4__ 5__ 6
7. No admito discusiones si creo que tengo la razón.	1__ 2__ 3__ 4__ 5__ 6
8. Con frecuencia, a pesar de estar con gente importante para mí, me siento solo/a y falto de cariño.	1__ 2__ 3__ 4__ 5__ 6
9. No suelo estar a la altura de los demás.	1__ 2__ 3__ 4__ 5__ 6
10. Creo que los demás no me agradecen lo suficiente todo lo que hago por ellos.	1__ 2__ 3__ 4__ 5__ 6
11. Tengo sentimientos de inferioridad.	1__ 2__ 3__ 4__ 5__ 6
12. Valoro mi independencia por encima de todo.	1__ 2__ 3__ 4__ 5__ 6
13. Me siento cómodo/a en las fiestas o reuniones sociales.	1__ 2__ 3__ 4__ 5__ 6
14. Me gusta que los demás me vean como una persona indispensable.	1__ 2__ 3__ 4__ 5__ 6
15. Soy muy sensible a las críticas de los demás.	1__ 2__ 3__ 4__ 5__ 6
16. Cuando alguien se muestra dependiente de mí, necesito distanciarme.	1__ 2__ 3__ 4__ 5__ 6

17. Cuando existe una diferencia de opiniones, insisto mucho para que se acepte mi punto de vista. 1\_\_ 2\_\_ 3\_\_ 4\_\_ 5\_\_ 6

Fuente: Melero y Cantero (2008).

El segundo instrumento hace referencia a la construcción de diversas categorías de análisis, las cuales fueron observadas a través de un video grabado en las clases de las docentes seleccionadas, a partir del Cuestionario de Estilo de Apego Adulto.

Las categorías construidas, así como las subcategorías y los indicadores establecidos, hacen referencia al campo emocional, a partir del Class K3 Classroom Assesment Scoring System (Pianta, La Paro, Hamre, 2008), el cual es un instrumento de observación de la calidad de las interacciones entre los docentes y estudiantes considerando que, para estos autores, son el mecanismo primario de desarrollo del aprendizaje.

Una vez construidas y analizadas las categorías, se formuló una guía de preguntas para realizar las entrevistas a profundidad con cada una de las dos docentes identificadas; una de ellas, con apego seguro y otra con apego inseguro. Este instrumento fue revisado por un evaluador, para garantizar su efectividad. En seguida, se presentan los elementos sugeridos por este Manual.

### **Clima Positivo Alto**

Este aspecto se reconoce por:

Una fuerte evidencia de conexión emocional entre estudiantes y profesores.

Un disfrute de la clase entre los estudiantes y la docente.

Proximidad física hacia los estudiantes, razón por la cual se muestran interesados en tener tiempo para compartir con sus pares y se sienten cómodos con la proximidad física.

Interés de los estudiantes por ayudar a otros, si alguno está confundido o disgustado.

Los estudiantes muestran entusiasmo, la docente sonrío y ríe con sus estudiantes.

Afirmaciones positivas por parte de la docente, aceptadas por sus estudiantes, quienes hacen comentarios positivos con otros.

Se observa que los estudiantes tienen en cuenta lo que sus compañeros dicen.

Se escuchan conversaciones sociales en donde la docente evidencia interés acerca de lo que dicen sus estudiantes, ya que se pone al nivel de los estudiantes, los mira a los ojos cuando habla, hace preguntas, o puede usar un tono de voz que muestre interés por lo que dicen,

Esto también sucede cuando los estudiantes hablan con sus compañeros. El salón se siente cálido, agradable. Da la impresión de que los estudiantes están en un ambiente placentero y disfrutan gastar su tiempo en el salón.

La docente comunica expectativas positivas a los estudiantes.

La docente demuestra respeto con los estudiantes estableciendo contacto visual y conversando con ellos, con palabras como por favor, gracias y se refieren a los otros por los nombres.

Los estudiantes demuestran paciencia, cooperación y comparten materiales.

### **Clima Negativo Bajo**

No hay muestras de rabia o de agresión verbal en las interacciones. La negatividad entre estudiantes rara vez ocurre, los estudiantes muestran interacciones positivas con otros, si se

presenta algo específico se supera fácilmente. La profesora puede realizar una mueca o ponerse de mal genio, pero pasa de forma rápida.

Los estudiantes y la profesora demuestran habilidad para regular su afecto negativo. Los problemas no escalan. Los profesores y el grupo modulan cualquier negatividad acumulada.

No se grita, ni se amenaza para establecer control; se usa voz calmada, no existe irrespeto ni sarcasmo, aunque puede haber algunos comentarios, pero no son típicos.

En las interacciones con sus pares los estudiantes no son irrespetuosos, no hay acoso escolar, humillación, victimización ni golpes.

### **Alta Sensibilidad del Profesor**

El docente anticipa problemas, además sabe las necesidades académicas y emocionales de sus estudiantes.

Reconoce quien necesita soporte social y académico o las dos.

El docente sabe cuándo algún estudiante está luchando para entender una lección, o está triste o ansioso.

El docente responde de forma rápida cuando hace una pregunta, comentario o algún comportamiento que indica que necesita atención y responde de tal manera que provee confort, asistencia y aceptación.

Si algún estudiante no participa el docente puede hacer alguna pregunta para este estudiante y deja que el estudiante no participe si este se no siente bien para responder.

La docente verbaliza el trabajo que hace un estudiante para ofrecer ayuda cuando este se esfuerza, pero no logra cumplir con la tarea, reconoce su esfuerzo le da

retroalimentación positiva, le da alternativas para que logre realizar el ejercicio, entiende sus emociones.

La docente se mueve hacia el área de los estudiantes que tienen mayor dificultad, y puede tener proximidad física para alentarlos.

La docente logra redirigir los problemas de forma eficaz. Los estudiantes ven a la docente como un soporte, como una base segura; pueden dirigirse a ella si ocurre algún problema, y se sienten bien trabajando de forma individual o en grupo; esto les permite tomar riesgos a nivel emocional y académico, ya que comparten sus ideas de forma espontánea y obtiene respuestas cuando tiene preguntas o situaciones difíciles.

### **Considerar la Perspectiva de los Estudiantes**

El docente constantemente da la oportunidad a los estudiantes para tener experiencias significativas, y formativas en el salón.

El docente no es rígido al adherirse a la agenda, a expensas de no dar oportunidades interesantes a los estudiantes.

El docente no se rige por un libreto, tiene unos puntos de partida, pero introduce las sugerencias, preguntas, discusiones de sus estudiantes.

Si algún estudiante tiene un interés en particular, la docente gasta más tiempo discutiendo este aspecto con el estudiante.

La docente plantea actividades para responder a los intereses de los estudiantes. Les da tiempo libre para leer o para escribir, lo que ellos elijan. Les permite ser autónomos en sus decisiones, provee discusiones sobre diversos temas, a través de grupos pequeños donde escoge un líder, un presentador, diversos roles.

Responde a las iniciativas de sus estudiantes; si alguno quiere saber más del tema le proporciona recursos extra. Los estudiantes pueden liderar actividades. Las actividades planeadas permiten que los estudiantes hablen sobre sus ideas.

El docente se muestra interesado en entender cómo sus estudiantes ven el mundo. Los estudiantes se sienten libres para moverse durante las lecciones.

### **Alto comportamiento del director**

Las reglas y las expectativas son claras; existe evidencia de que todos comprenden las reglas y las expectativas.

El docente anticipa y previene malos comportamientos; constantemente usa una retroalimentación positiva como una forma de incrementar algunos comportamientos y eliminar otros.

Redirige de forma eficiente los problemas de tal forma que no gasta tanto tiempo en resolver los problemas, ya que los previene antes de que estos aparezcan; todos están atentos al más mínimo detalle y así, los problemas no se escalan.

Al entender estas reglas, los estudiantes saben cómo conducirse ya que tienen claro las reglas.

***Tabla 5 Categorías de Análisis y preguntas entrevista a profundidad***

<b>CATEGORÍA</b>	<b>SUB CATEGORÍA</b>	<b>INDICADORES</b>	<b>ASPECTOS POR INDAGAR</b>	<b>PREGUNTAS</b>
<b>Apoyo Emocional</b>	<b>Clima Positivo</b>	<b>Relaciones interpersonales</b>	<b>Percepción sobre el docente</b>	

<p>Aquellos niños que son motivados y tienen la posibilidad de interactuar con otros desde edades muy tempranas establecen trayectorias positivas de desarrollo en lo académico como en lo social (Hamre &amp; Pianta 2001).</p>	<p>Refleja la conexión emocional entre el profesor y los estudiantes y el ambiente cálido, respeto y disfrute de la comunicación verbal y no verbal de las interacciones.</p>	<p>Proximidad física, compartir actividades, apoyo entre pares, afecto hacia el profesor y los pares, conversación social).</p> <p><b>Afecto positivo:</b> (sonrisas, risas, entusiasmo)</p> <p><b>Comunicación positiva:</b> Afecto verbal, afecto físico, expectativas positivas).</p> <p><b>Respeto:</b> (Contacto visual, calidez, voz calmada, lenguaje respetuoso, cooperación y o compartir).</p>	<p>La manera en que el docente percibe cómo su propia acción puede generar un ambiente positivo.</p> <p>Indagación acerca de las acciones que el docente realiza para favorecer las relaciones interpersonales en el aula, con los estudiantes y entre ellos.</p> <p>Indagación sobre la relevancia que asigna el docente a la expresión de las emociones positivas en el aula.</p> <p>Las manifestaciones de respeto que el docente reconoce en su rol.</p>	<p>A partir de su experiencia: ¿Cuál es la diferencia entre un ambiente positivo y otro negativo en el aula?</p> <p>¿De qué manera un docente puede promover un clima positivo en el aula?</p> <p>¿Qué acciones realiza en la cotidianidad del aula, qué le permiten generar un ambiente positivo?</p> <p>Para usted, ¿qué son las emociones? ¿Para qué sirven?</p> <p>Como docente, ¿de qué manera promueve la expresión de las emociones en el aula? ¿Cuáles considera que son las formas de manifestar respeto en el aula, por parte del docente?</p>
	<p><b>Clima Negativo:</b></p> <p>Refleja el conjunto de expresiones negativas en el salón, la frecuencia, calidad y la intensidad de estas expresiones.</p>	<p><b>Afecto negativo:</b></p> <p>Irritabilidad, ira, voz fuerte, agresión entre pares, negatividad desconectada o en aumento.</p> <p><b>Control punitivo:</b></p>	<p><b>Percepción del docente</b></p> <p>La manera en que el docente percibe cómo su propia acción puede generar un ambiente negativo.</p> <p>La percepción del docente acerca de sus emociones</p>	<p><b>Preguntas</b></p> <p>A partir de su experiencia, ¿cuáles son las expresiones de un docente en el aula que podrían generar un clima negativo?</p> <p>Cuando un estudiante se frustra frente a una</p>

		<p>Gritos, amenazas, control físico, castigos duros.</p> <p><b>Sarcasmo y falta de respeto:</b> Voz sarcástica u oraciones, burlas y humillaciones)</p> <p><b>Fuerte negatividad:</b> Victimización, acoso escolar, castigos físicos).</p>	<p>negativas y su impacto en el aula.</p> <p>La manera en que el docente gestiona las emociones negativas de los estudiantes. El manejo de frases y actitudes negativas en el aula.</p> <p>La percepción del docente frente a problemáticas dadas por comportamientos negativos que se agudizan por distintos factores.</p>	<p>determinada situación ¿cómo lo manejas?</p> <p>¿Qué tipo de frases manejas cuando un estudiante no logra cumplir con una rutina o un objetivo de un ejercicio?</p> <p>¿Sus estudiantes han mostrado algún tipo de conflicto en el aula? ¿Cuál?</p>
	<p><b>Sensibilidad del profesor:</b> Abarca la conciencia y la capacidad del profesor frente a las necesidades académicas y emocionales de los estudiantes. Altos niveles de sensibilidad del docente, que facilita el desarrollo de habilidades de los estudiantes, para explorar activamente y aprender, ya que el profesor provee comodidad, tranquilidad y ánimo.</p>	<p><b>Conciencia:</b> Anticipación de problemas y planes apropiadamente. Notar la falta de entendimiento y las dificultades.</p> <p><b>Sensibilidad para:</b> Conocer emociones. Proveer tranquilidad y asistencia. Proveer apoyo individual</p> <p><b>Direccionamiento de los problemas:</b> (Ayuda de manera efectiva y oportuna, ayuda para resolver problemas).</p> <p><b>Confort del estudiante:</b></p>	<p><b>Percepción sobre el docente</b> Indagación acerca de las comprensiones que el docente tiene acerca de la sensibilidad y su importancia frente a la regulación emocional.</p> <p>Identificación de la manera en que el docente reconoce y ayuda a gestionar las emociones de los estudiantes.</p> <p>Reconocimiento de los posibles manejos que el</p>	<p><b>Preguntas</b></p> <p>¿De qué manera un docente manifiesta su sensibilidad?</p> <p>¿Por qué crees que es importante?</p> <p>¿Cuáles serían algunas manifestaciones de ser sensible?</p> <p>Cuéntame ¿qué es gestión emocional?</p> <p>¿Cómo ayudas a los estudiantes en este proceso?</p> <p>¿Por qué crees que es importante?</p> <p>Me puedes dar un ejemplo de la resolución de un conflicto en clase.</p>

		(Búsqueda de soporte y ofrecimiento de guía, para que el estudiante pueda actuar con libertad y tomar riesgos.	docente puede realizar para atender un conflicto.  La percepción del docente acerca de la importancia que sus estudiantes pueden buscar su apoyo para gestionar y resolver conflictos.	
	<p><b>Considerar la perspectiva de los estudiantes:</b></p> <p>El grado en que las interacciones con los estudiantes en el aula están enfocadas en los intereses, motivaciones puntos de vista de los estudiantes, con el fin de animarlos a ser responsables y autónomos.</p>	<p>Flexibilidad y atención a los estudiantes: (mostrar flexibilidad, incorporar las ideas de los estudiantes, seguir su liderazgo)</p> <p>Apoyo para autonomía y liderazgo: (permitir elecciones, permitir a los estudiantes liderar sesiones, dar responsabilidad a los estudiantes).</p> <p>Expresión de los estudiantes: (Alentar hablar a los estudiantes, obtener ideas y/o perspectivas).</p> <p>Restricción de movimientos: (permitir movimiento, no ser rígido)</p>	<p>Indagación acerca de las formas en que el docente reconoce e incorpora las ideas de los estudiantes.</p> <p>Identificación en los profesores sobre cómo potencian diversos procesos de desarrollo de sus estudiantes a través de la asignación de responsabilidades y de la oportunidad de liderar espacios dentro de la clase. La manera en que el docente considera que puede alentar a sus estudiantes para manifestar sus sentimientos e ideas.</p>	<p>¿Qué tipo de hobbies les gustan a tus estudiantes? ¿Qué tipo de películas y canciones, juegos les gusta a tus estudiantes?  ¿Qué piensas de estos?  ¿Existen líderes en tu clase? ¿Cómo los identificaste? ¿Qué pasa con aquellos que no son líderes?  ¿Algunos de tus alumnos han hecho proyectos? ¿Qué tipo de proyectos?  ¿Cómo se han sentido haciendo estas actividades?</p>
<p><b>Organización del salón.</b></p> <p>El desarrollo y la regulación de habilidades depende del</p>	<p><b>Comportamiento del director (management).</b></p> <p>Engloba la habilidad del profesor para proporcionar</p>	<p><b>Claras expectativas de comportamiento:</b></p> <p>(claras expectativas, consistencia,</p>	<p>La forma en que el docente comunica al grupo de estudiantes sus expectativas y reglas.</p>	<p>¿Como haces para que tus estudiantes entiendan cómo debe funcionar el salón de clase?</p>

<p>contexto, es así como es importante este aspecto, ya que los estudiantes exhiben mejor regulación de sí mismos en ambientes regulados (Kounin, 1970).</p>	<p>expectativas claras sobre el comportamiento y usar métodos efectivos para prevenir y redirigir malos comportamientos.</p>	<p>claridad en las reglas).</p> <p><b>Proactividad:</b> (Anticipación de problemas o escaladas, baja reactividad, supervisión).</p> <p><b>Redirección de malos comportamientos:</b> (efectividad en la reducción de malos comportamientos, atención a lo positivo, usar indicaciones sutiles para redirigir, eficiente redirección).</p> <p><b>Comportamiento del estudiante:</b> (compromiso frecuente, baja agresión y desobediencia).</p>	<p>La forma en que el docente concibe su rol para prevenir y solucionar los diversos conflictos que se presentan en el aula.</p> <p>La percepción acerca de la efectividad de sus estrategias para el manejo de emociones en el aula</p> <p>La manera en que el docente piensa que sus estudiantes son comprometidos y sus manifestaciones.</p>	<p>¿Cómo previenes y manejas que se den conflictos en clase? ¿me podrías dar un ejemplo?</p> <p>Desde tu observación, ¿con qué frecuencia aparecen los conflictos en el aula?</p> <p>¿Cuánto tiempo pueden durar? ¿Cómo crees que tus estudiantes se sienten en las clases? ¿Por qué? ¿Qué tipo de manifestaciones te hacen pensar que eso es cierto?</p>
--	--	--	---	---

Fuente Elaboración propia tomando dominios y categorías de análisis del Class de Pianta.

### Consideraciones Éticas

El estudio se rige por todas las consideraciones éticas previstas para la formulación y el desarrollo de una investigación en Ciencias Sociales. Por lo tanto, cuenta con la autorización de la máxima autoridad de la Institución (Ver Anexo A) y se ha solicitado el consentimiento informado a todos los participantes adultos (profesores) (Ver Anexo B).

## **Análisis de los Resultados**

Con este propósito, se presentan los datos obtenidos en el procesamiento de la información, en dos partes. La primera parte de esta sección da respuesta al primer objetivo de la investigación, que consiste en la caracterización del tipo de apego de los docentes seleccionados, mediante la aplicación de la prueba, que contiene cuatro escalas o factores de evaluación. En esta parte, se hace énfasis en los rasgos más característicos de apego y, finalmente, se presentan las tendencias de apego seguro o inseguro, con el uso de gráficas en donde se observan estas tendencias.

En la segunda parte, se da respuesta al segundo y al tercer objetivo de la investigación, que se refiere a la descripción de las interacciones entre las docentes de apego seguro e inseguro con sus estudiantes y la regulación emocional en el aula se muestran los resultados de la aplicación las categorías de análisis construidas a partir del Manual Class K-3 Classroom Assessment Scoring System (Pinta, R, La Paro, k & Hamre, B, 2008). Con este fin se realiza una observación por espacio de 20 minutos, en cada una de las clases de las dos docentes seleccionadas por su tipo de apego (seguro e inseguro).

De modo previo, se establece un acuerdo entre la investigadora principal y el coinvestigador, acerca de los aspectos que se deben destacar en cada una de las observaciones hechas. Esta información se cruza con las respuestas dadas por las docentes durante la entrevista a profundidad hecha con cada una de ellas, para determinar la coherencia que existe

entre la relevancia del apego por parte de cada una de las docentes el desarrollo emocional de los estudiantes y sus actuaciones en el aula respecto a la regulación emocional.

### **Caracterización del tipo de apego de los docentes**

Las pautas sugeridas por el Cuestionario de Apego de Adulto (Melero & Cantero, 2008).se ordenan en cuatro escalas con sus correspondientes factores. A continuación, se presentan los factores específicos, utilizados para la medición de la prueba aplicada a los docentes, objeto de esta investigación, para comprender con claridad, los resultados expuestos:

Factor 1: se determina como baja autoestima, necesidad de aprobación y miedo al rechazo; agrupa las características de necesidad de aprobación, autoconcepto negativo, preocupación por las relaciones que se establecen, dependencia, miedo al rechazo y problemas de inhibición conductual y emocional.

Factor 2: se denomina resolución hostil de conflicto, rencor y posesividad; describe ira hacia los demás, resentimiento, facilidad a la hora de enfadarse, posesividad y celos.

Factor 3: se designa como expresividad emocional y comodidad con la intimidad, evalúa sociabilidad, facilidad para expresar emociones y confianza en los demás a la hora de expresar y solucionar los problemas interpersonales.

Factor 4: se nombra autosuficiencia emocional e incomodidad con la intimidad, se centra en el menosprecio de las relaciones íntimas, en la dificultad para comprometerse y en la sobrevaloración de la independencia personal.

Los cuatro factores se califican con una variación de rangos que van desde muy alto hasta muy bajo, para determinar la incidencia del tipo de apego distribuidos desde muy bajo hasta muy alto.

En concordancia con estos rangos:

Las escalas de los factores 1, 2 y 4 fluctúan en la condición moderada a alta, corresponden a la clasificación de conductas con tendencia al apego inseguro.

La escala de incidencia del factor 3 se sitúa específicamente, en un rango de puntuación de moderada a muy alta, y cuando se compara con los demás factores se considera baja. En consecuencia, se clasifica como el perfil de las personas con tendencia de apego seguro. Esta condición es definida por los siguientes autores, así:

El estilo afectivo seguro se caracteriza por tener un modelo mental positivo tanto de sí mismo como de los demás (Bartholomew y Horowitz 1991), elevada autoestima, ausencia de problemas interpersonales serios, confianza en sí mismo y en los demás y un deseo de tener intimidad sintiéndose cómodo con ella (Feeney, Noller y Hanrahan, 1994; Mikulincer, 1998). Como indica Mayseless (1996), una persona segura mantiene un equilibrio entre las necesidades afectivas y la autonomía personal. (Melero y Cantero, 2008, p.85).

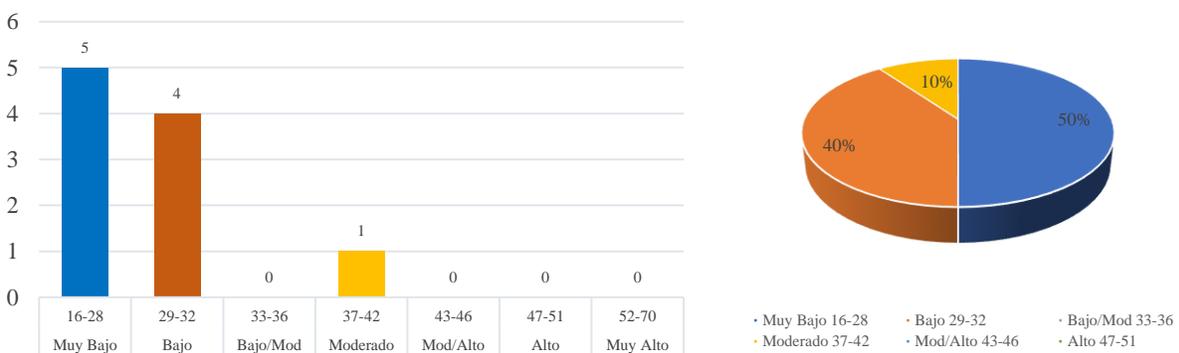
A continuación, se presentan las gráficas con los resultados de la prueba y el análisis correspondiente a cada uno de los factores descritos con anterioridad.

La ficha de la prueba es la siguiente:

Muestra:	10 Docentes
Lugar:	Colegio Colombo Gales
Curso:	Grado 2B
Género:	10 Mujeres
Edad Promedio:	20 a 30 años

Grado Escolaridad: Profesional

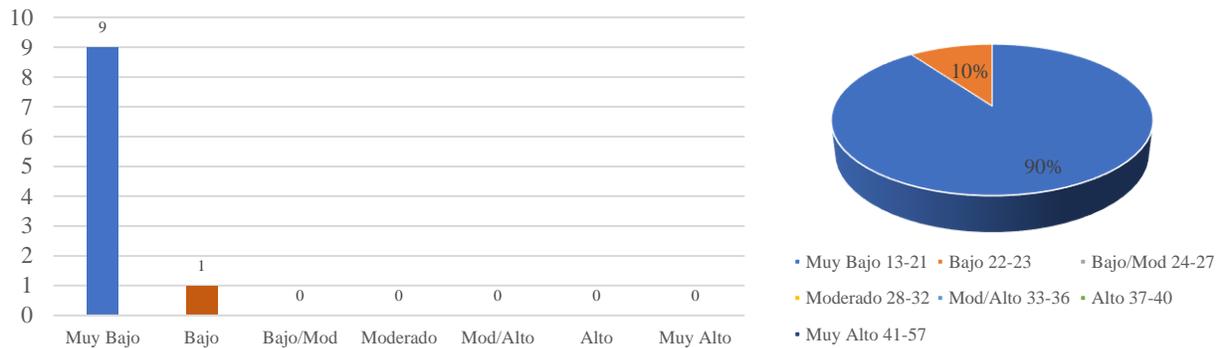
**Ilustración 1 Factor 1. Baja Autoestima, Necesidad de Aprobación y Miedo al Rechazo**



*Fuente: Elaboración propia*

En: la figura 1 se observa que el 50 % de los docentes se ubican en la clasificación del rango muy bajo y un 40% como bajo; lo cual indica que los docentes, al parecer, cuentan con un adecuado autoconcepto, situación que influye de forma positiva en la construcción de su propia autoestima. Por otra parte, sólo un participante - correspondiente al 10% de la muestra - puntúa en la clasificación desarrollada como moderado, lo que podría indicar que este docente, particularmente, no tiene una visión adecuada de sí mismo.

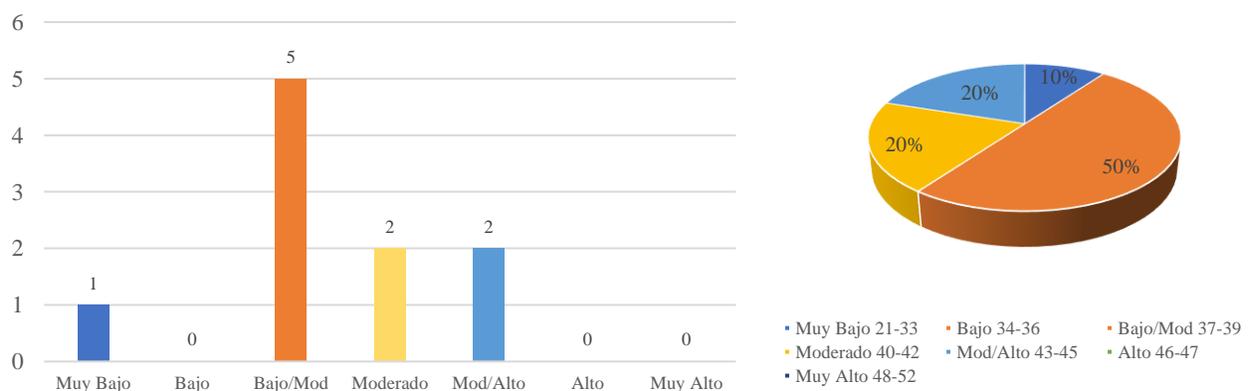
### ***Ilustración 2 Factor 2. Resolución de Conflictos, Rencor y Posesividad***



Fuente: Elaboración propia

En la figura 2 se muestra que el 90 % de los docentes se sitúan en el rango muy bajo y un 10 % en bajo, lo cual revela que, s docentes asumen una relación positiva con los demás, pues este factor sugiere que existe un adecuado manejo de la ira hacia los demás, así como la capacidad de no enfadarse con facilidad aspectos que benefician las relaciones entre los docentes y sus estudiantes.

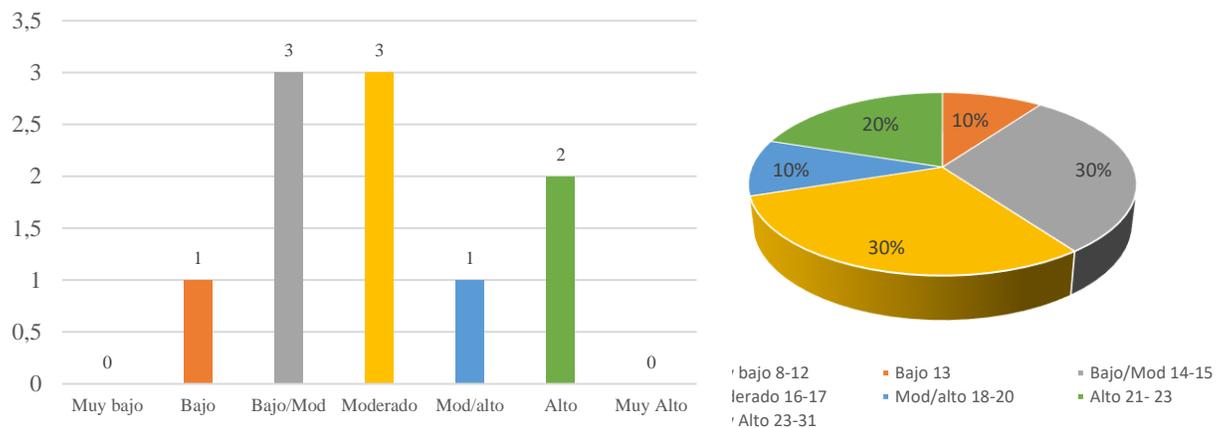
### ***Ilustración 3 Factor 3. Expresión de Sentimientos y Comodidad con las Relaciones***



La figura 3 evidencia que el 70% de los docentes se clasifican en el rango de bajo moderado a muy bajo, mientras que el 30% se clasifica en la franja de moderado a alto. Estos datos revelan

que la mayoría de los docentes tienen dificultades a la hora de expresar sentimientos y comodidad con las relaciones que establece, mientras que una minoría logra expresar los sentimientos con espontaneidad, condición y elementos de gran importancia para un adecuado manejo de las emociones.

**Ilustración 4 Autosuficiencia Emocional e Incomodidad con la Intimidad**



Fuente: Elaboración propia

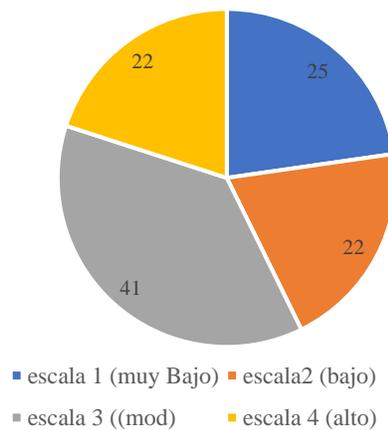
Por último, la figura 4 presenta que el 30% de los sujetos de la muestra se ubican en el rango moderado; un 20% en alto y un 10% en un muy alto. Esta situación demuestra, que el 60% de los docentes pueden sobrevalorar la característica de ser independientes; aspecto que podría afectar de una forma negativa las relaciones entre docentes y estudiantes quienes se encuentran en una etapa de desarrollo, en la que necesitan de un constante apoyo y seguimiento a nivel emocional.

Resultados por docente:

A partir de los resultados expuestos hasta aquí, se presentan base en las gráficas que ilustran los tipos de apego de cada uno de los docentes participantes en la prueba y se explica la su

tendencia de apego seguro o inseguro, en concordancia con el factor o los factores que más los caracterizan.

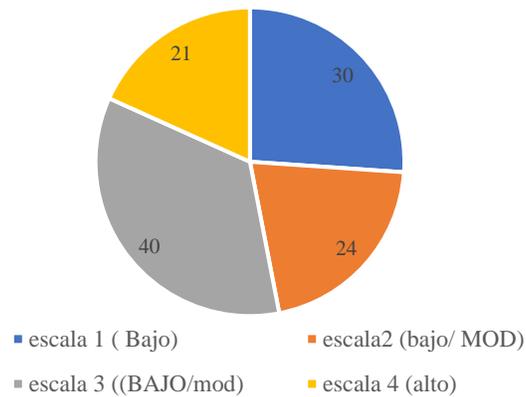
***Ilustración 5 Tendencia al Tipo de Apego según los Factores 1, 2, 3, y 4. Docente 1***



*Fuente: Elaboración propia*

El docente 1 presenta una tendencia al apego inseguro ya que puntúa alto en el factor 4 y moderado en el factor 3. En el 4 demuestra la autosuficiencia emocional e incomodidad con la intimidad, el menosprecio de las relaciones íntimas, la dificultad para comprometerse y la sobrevaloración de la independencia personal). En el 3 demuestra sociabilidad, facilidad para expresar emociones y confianza en los demás a la hora de expresar y solucionar los problemas interpersonales.

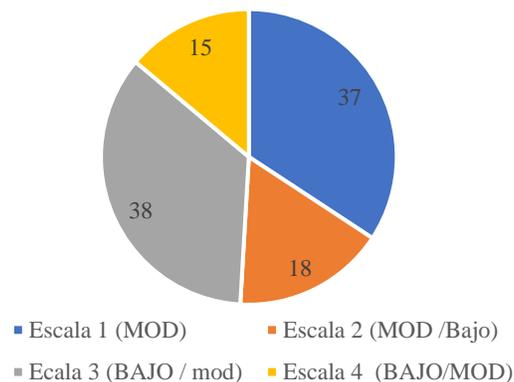
**Ilustración 6 Tendencia al Tipo de Apego según los Factores 1, 2, 3 y 4. Docente 2**



*Fuente: Desarrollo Investigadora Principal*

El docente 2 evidencia una tendencia hacia apego inseguro pues puntúa bajo moderado en la escala 3 y alto 4 (El tercer factor es denominado como expresividad emocional y comodidad con la intimidad, evalúa sociabilidad, facilidad para expresar emociones y confianza en los demás a la hora de expresar y solucionar los problemas interpersonales. El factor autosuficiencia emocional e incomodidad con la intimidad, se centra en el menosprecio de las relaciones íntimas, en la dificultad para comprometerse y en la sobrevaloración de la independencia personal).

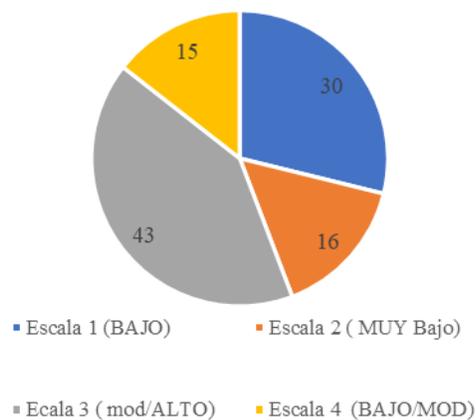
**Ilustración 7 Tendencia al Tipo de Apego según los Factores 1, 2, 3 y 4. Docente 3**



*Fuente: Investigación propia*

El docente 3 muestra una tendencia a apego inseguro pues puntúa escala 1 moderado y escala 3 bajo moderado. (El primer factor hace referencia a la baja autoestima, necesidad de aprobación y miedo al rechazo. Se agrupan las características de necesidad de aprobación, autoconcepto negativo, preocupación por las relaciones, dependencia, miedo al rechazo y problemas de inhibición conductual y emocional. El tercer factor es denominado como expresividad emocional y comodidad con la intimidad, evalúa sociabilidad, facilidad para expresar emociones y confianza en los demás a la hora de expresar y solucionar los problemas interpersonales).

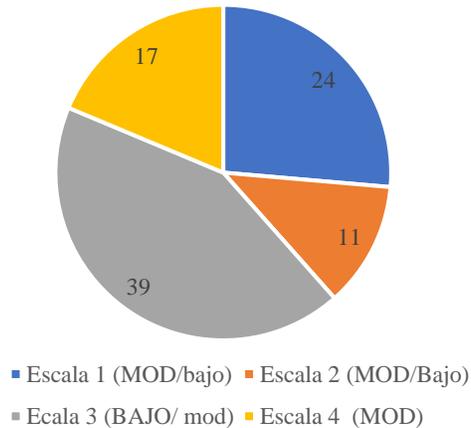
***Ilustración 8 Tendencia al Tipo de Apego según los Factores 1, 2, 3 y 4. Docente 4***



*Fuente: Investigación propia*

El docente 4 evidencia una tendencia a apego seguro debido a que su puntuación más alta corresponde al tercer factor (expresión de sentimientos y comodidad con las relaciones), en correlación con los demás factores los cuales están en la condición de evaluación de bajo o muy bajo, lo que corresponde con el perfil de la tendencia apego seguro.

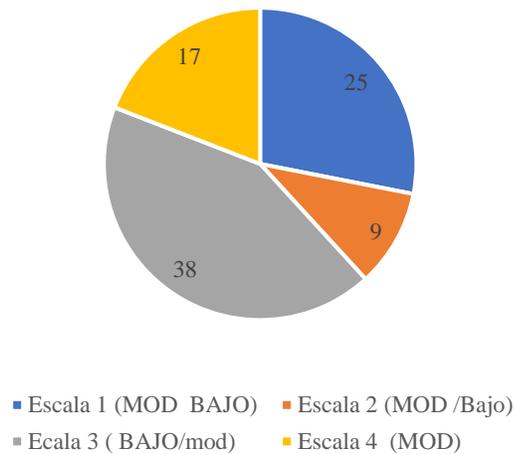
***Ilustración 9 Tendencia al Tipo de Apego según los Factores 1, 2, 3 y 4. Docente 5***



*Fuente: Investigación propia*

El docente 5 evidencia una tendencia a apego inseguro, puesto que puntúa bajo en el factor 3 y alto en el factor 4. (El tercer factor es denominado como expresividad emocional y comodidad con la intimidad. Evalúa sociabilidad, facilidad para expresar emociones y confianza en los demás al momento de expresar y solucionar los problemas interpersonales. El factor 4 autosuficiencia emocional e incomodidad con la intimidad, se centra en el menosprecio de las relaciones íntimas, en la dificultad para comprometerse y en la sobrevaloración de la independencia personal).

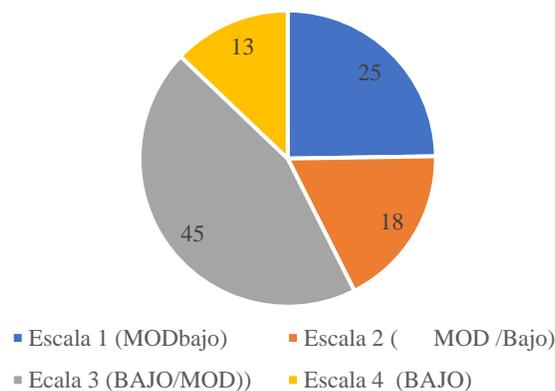
**Ilustración 10 Tendencia al Tipo de Apego según los Factores 1, 2, 3 y 4. Docente 6**



*Fuente: Investigación propia*

El docente 6 manifiesta una tendencia de apego inseguro, debido a que su puntuación es de rango bajo en el factor 3 y alto en el factor 4. (El tercer factor es denominada expresividad emocional y comodidad con la intimidad; evalúa sociabilidad, facilidad para expresar emociones y confianza en los demás al momento de expresar y solucionar los problemas interpersonales. El factor 4 autosuficiencia emocional e incomodidad con la intimidad, se centra en el menosprecio de las relaciones íntimas, en la dificultad para comprometerse y en la sobrevaloración de la independencia personal).

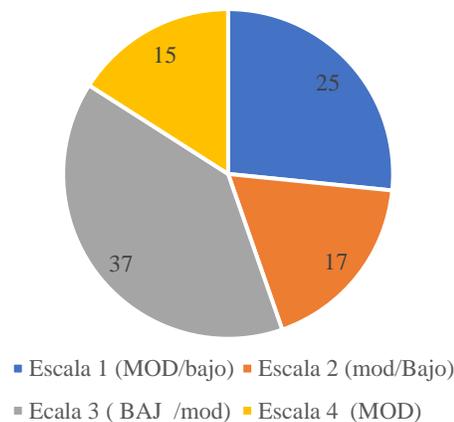
**Ilustración 11 Tendencia al Tipo de Apego según los Factores 1, 2, 3 y 4. Docente 7**



*Fuente: Investigación propia*

El docente 7 demuestra una tendencia a apego inseguro, puesto que su puntuación en el factor 1 es moderada baja, al igual que en la escala 3. (El primer factor hace referencia a la baja autoestima, necesidad de aprobación y miedo al rechazo. Se agrupan las características de necesidad de aprobación, autoconcepto negativo, preocupación por las relaciones, dependencia, miedo al rechazo y problemas de inhibición conductual y emocional. El tercer factor es denominado como expresividad emocional y comodidad con la intimidad, evalúa sociabilidad, facilidad para expresar emociones y confianza en los demás al momento de expresar y solucionar los problemas interpersonales).

***Ilustración 12 Tendencia al Tipo de Apego según los Factores 1, 2, 3 y 4. Docente 8***

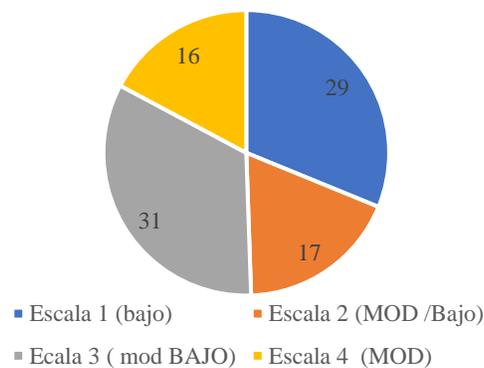


*Fuente: Desarrollo Investigadora Principal*

El docente 8 presenta tendencia al apego inseguro, ya que sus puntajes del factor 3 están en el rango bajo y del factor 4 están en moderado. (El tercer factor es denominado

expresividad emocional y comodidad con la intimidad; evalúa sociabilidad, facilidad para expresar emociones y confianza en los demás al momento de expresar y solucionar los problemas interpersonales. El factor 4 autosuficiencia emocional e incomodidad con la intimidad, se centra en el menosprecio de las relaciones íntimas, en la dificultad para comprometerse y en la sobrevaloración de la independencia personal).

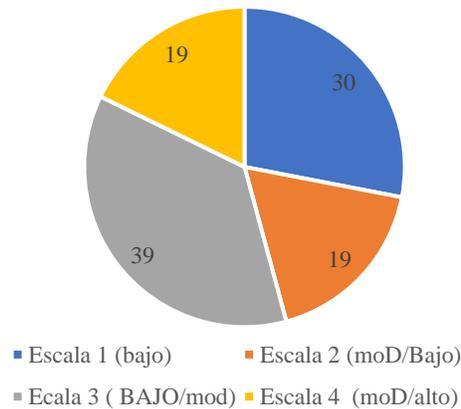
***Ilustración 13 Tendencia al Tipo de Apego según los Factores 1, 2, 3 y 4. Docente 9***



*Fuente: Investigación propia*

El sujeto 9 muestra una tendencia hacia un apego inseguro pues el factor 3 puntúa en moderado bajo y el factor 4 en moderado. (El tercer factor es denominado como expresividad emocional y comodidad con la intimidad; evalúa sociabilidad, facilidad para expresar emociones y confianza en los demás al momento de expresar y solucionar los problemas interpersonales. El factor autosuficiencia emocional e incomodidad con la intimidad, se centra en el menosprecio de las relaciones íntimas, en la dificultad para comprometerse y en la sobrevaloración de la independencia personal).

***Ilustración 14 Tendencia al Tipo de Apego según los Factores 1, 2, 3 y 4. Docente***



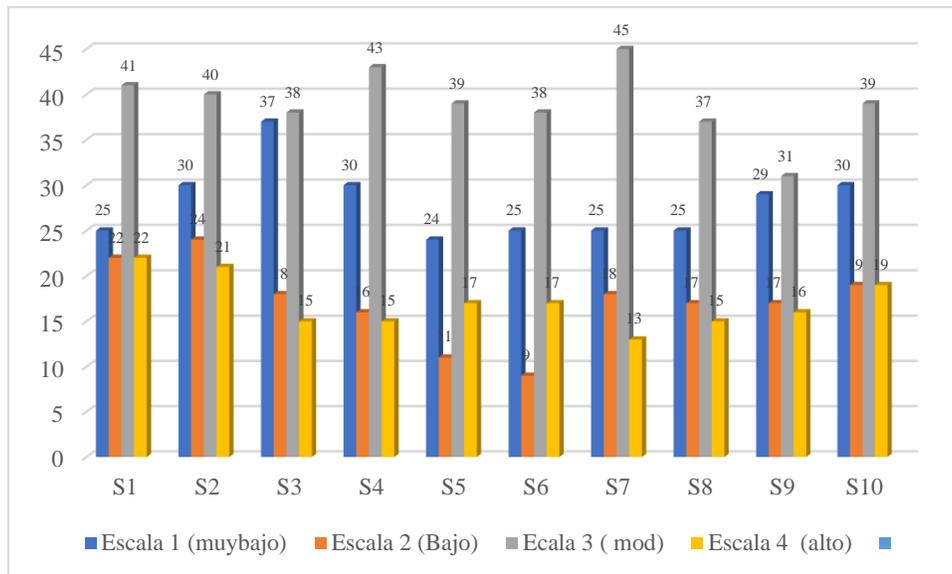
*Fuente: Investigación propia*

El docente 10 muestra una tendencia hacia el apego inseguro pues puntúa bajo en el factor 3 y moderado alto en el factor 4. (El tercer factor es denominado como expresividad emocional y comodidad con la intimidad; evalúa sociabilidad, facilidad para expresar emociones y confianza en los demás al momento de expresar y solucionar los problemas interpersonales. El factor autosuficiencia emocional e incomodidad con la intimidad, se centra en el menosprecio de las relaciones íntimas, en la dificultad para comprometerse y en la sobrevaloración de la independencia personal).

**Resultados generales**

Ahora, se presentan los datos consolidados según las condiciones de apego de los docentes evaluados con los siguientes resultados:

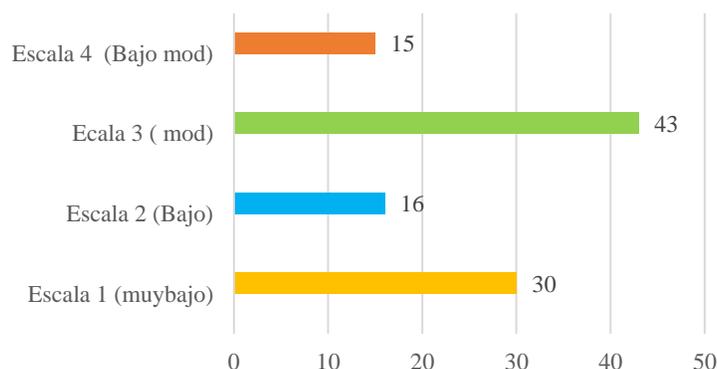
***Ilustración 15 Tendencia de Apego Inseguro. Consolidación de Resultados***



*Fuente: Investigación propia*

En la figura 15 se observa que el 90% de los docentes tienen tendencia al apego inseguro, aunque la preponderancia se encuentra en los puntajes de los últimos dos factores. (El tercer factor es denominado como expresividad emocional y comodidad con la intimidad; evalúa sociabilidad, facilidad para expresar emociones y confianza en los demás al momento de expresar y solucionar los problemas interpersonales. El factor autosuficiencia emocional e incomodidad con la intimidad, se centra en el menosprecio de las relaciones íntimas, en la dificultad para comprometerse y en la sobrevaloración de la independencia personal), pues los puntajes de los dos primeros factores de la mayoría de los sujetos se acercan a los rangos esperados, frente a la tendencia al apego seguro.

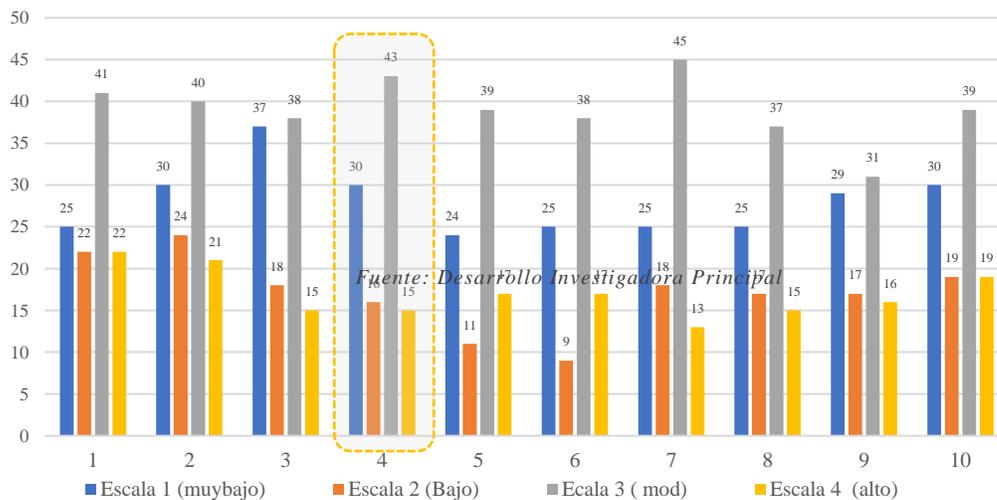
#### ***Ilustración 16 Tendencia de Apego Seguro. Consolidación de Resultados***



*Fuente: Desarrollo Investigadora Principal*

Finalmente, tan solo una persona del grupo evaluado, es decir, el 10 % de los docentes marca la tendencia al apego seguro. Este es un porcentaje significativamente bajo en el total de la muestra, puesto que, de 10 docentes, solo uno tiene apego seguro, entendido como la importancia de tener una alta capacidad en la expresión de sentimientos y en la comodidad en el establecimiento de las relaciones para el desempeño de su labor; aunque este no es el único requerimiento, es necesario puntajes bajos en los otros factores.

***Ilustración 17 Calificación de los Sujetos de la Muestra. Consolidado Total de Resultados***



**Descripción de las interacciones entre las docentes de apego seguro e inseguro con sus estudiantes y la regulación emocional en el aula**

Se destacan en primer lugar, los aspectos más relevantes y las diferencias encontradas en las interacciones en el aula entre la docente (P1) de apego seguro (S1) y la docente (P2) de apego inseguro (S2) con sus estudiantes. En segundo lugar, se reseñan fragmentos de las entrevistas realizadas a las dos docentes seleccionadas con tendencia al apego seguro e inseguro. Estos fragmentos de entrevistas se analizan por medio de las categorías de análisis y sus respectivos indicadores, según aparecen en el Manual Class K-3 Classroom Assessment Scoring System (Pianta, R, La Paro, k & Hamre, B, 2008).

De este modo, se demuestra la teoría de Apego formulada por de Sánchez, (2017), La Fuente y Cantero (2008) y Pianta y Hamre (2001) Stenseng y Wichstrøm (2015) quienes a su vez retoman la teoría de John Bowlby la aplican al contexto escolar, con la que se explica la relevancia de regulación emocional. Además, se retoma el modelo de inteligencia emocional propuesto por Bisquerra (2009) y (Guil, et al, 2018), sobre el desarrollo infantil, para analizar cómo incide el apego en el desarrollo de la inteligencia emocional de los niños.

De este modo se observa que, la primera categoría de análisis se refiere al Apoyo Emocional, la cual señala aquellos aspectos que permiten dar cuenta de cómo se pueden vivenciar interacciones positivas en el aula, las cuales se reflejan tanto en aspectos académicos como en el área social de los estudiantes (Hamre y Pianta, 2001).

Esta categoría está integrada por diversas subcategorías: la primera es el clima positivo; el cual hace énfasis en la conexión emocional entre el profesor y los estudiantes a través del ambiente cálido, de respeto y disfrute tanto de la comunicación verbal como la no verbal.

Entonces, esta categoría se observa mediante el indicador de relaciones interpersonales, que aborda varios aspectos como: proximidad física, compartir actividades, apoyo entre pares,

afecto hacia el profesor y los pares y conversación social. Los factores enunciados evidencian ciertos contrastes entre P1 de apego seguro y (P2) de apego inseguro.

En primer lugar, se pudo establecer que:

P1 genera interacciones genuinas y espontáneas con sus estudiantes. También utiliza algunas palabras positivas durante el ejercicio y constantemente está pendiente del grupo en general; los estudiantes, a su vez, responden de forma entusiasta a la dinámica propuesta por P1. En su mayoría se ven felices y emocionados.

P2 manifiesta proximidad física más clara con algunos estudiantes; por ejemplo: da palmaditas en la espalda de algunos estudiantes como una forma de motivación frente a la tarea realizada y refuerza a algunos de sus estudiantes a través de palabras positivas.

Esta observación concuerda con las respuestas dadas durante la entrevista, ya que tanto S1 y S2 se centran en aspectos que permiten a los niños conectarse con el aprendizaje de una forma interesante y motivadora.

La diferencia se encuentra en que S1 se incluye en la descripción como un factor importante para lograr un ambiente positivo, mientras que S2 se concentra en la relación con sus pares, como se relata a continuación: “ambiente positivo es donde el estudiante tiene la oportunidad de sentirse cómodo y se le brindan toda la energía y todo el positivismo.” (P1, S1).

“Es muy importante la relación entre pares y, en la medida en que ellos se sienten confiados con sus pares, tienen confianza de decir o preguntar.” (P2, S2).

Por otro lado, se observa una diferencia clara en los aspectos relacionados con compartir actividades y lograr un afecto emparejado hacia el profesor. Es así como:

P1 participa durante la clase con sus estudiantes en el desarrollo de la actividad propuesta y se observa que disfruta la dinámica tanto como su grupo. Se puede afirmar que

existe una conexión entre ellos ya que se sienten las risas, las sonrisas y el entusiasmo de los estudiantes, al igual que la docente, lo que demuestra que hay presencia del segundo indicador (afecto positivo).

Al respecto P1 afirma:

El clima positivo empieza desde que uno entra al salón de clase; la actitud con que uno se presente a los estudiantes es muy importante ...”, “bueno a mi gusta realizar muchos juegos de roles. En diferentes clases, también realizamos actividades grupales que a ellos les gustan.”

Esta vivencia de afecto positivo es sustentada por autores que abordan la importancia del apego seguro:

Se presentan una mayor cantidad de emociones como confianza, alegría, placer, calma y tranquilidad, se utilizan en gran medida estrategias de búsqueda de proximidad, afiliación, exploración; alta expresión de las emociones y por último búsqueda de apoyo social (Garrido& Rojas, 2006 citado por Sánchez, 2017).

Por otro lado, P2 se enfoca más en el rol de dar instrucciones para que sus estudiantes las sigan, dejando de lado la participación por parte de la docente en la actividad. A pesar de esto, hay manifestaciones de risas, sobre todo cuando los niños trabajan con el compañero que tiene al lado.

Esta diferencia en la forma en que el docente desempeña su rol con el grupo podría deberse a la manera en que Pallini y Baiocco definen esta relación como:

La relación estudiante-profesor puede conceptualizarse como un sistema diádico regulado no sólo por su comportamiento actual, influencias contextuales y características de los participantes, así como por sus representaciones de la situación, influenciadas por las primeras experiencias de apego de tanto de los estudiantes como de los maestros (Pallini y Baiocco, 2015).

Por otro lado, existe un aspecto que es común en los dos grupos y consiste en la no presencia de la conversación social durante la actividad, es decir, no se da espacio a generar conversaciones que aborden temas distintos a los que se tratan en la clase. Por ejemplo, notar que un niño no participa en la actividad propuesta y acercarse a hablar acerca de lo que le pasa, para poder indagar sobre ese comportamiento. Es importante lograr que estas conversaciones se den dentro del aula, pues permiten que se pueda explorar las emociones de los niños de una forma espontánea, al respecto:

Un aspecto que llama la atención en la revisión de la literatura es el hecho de que quienes logran percibir un mayor grado de apoyo por parte de sus profesores y pares, así como una formación y entrenamiento en su manejo emocional, están más predispuestos a obtener un mayor rendimiento académico y para tener un estado emocional más positivo (Wentzel, 1998, citados por Morente, Ribes, Pérez, 2001).

De igual modo, se puede observar que se siguen presentando diferencias en lo que respecta al indicador comunicación positiva, el cual señala: afecto verbal, afecto físico y expectativas positivas. La idea consiste entonces en que la docente manifieste a sus estudiantes lo que espera de ellos en la clase. En este caso:

P1 no hace énfasis en el por qué es importante cumplir con el objetivo de la clase, aunque lo nombra; sin embargo, constantemente recalca las reglas de comportamiento.

P2 no explica las reglas de comportamiento, pero sí hace énfasis durante la clase, en el objetivo de la actividad. Así, los estudiantes siguen sus instrucciones y no se presentan agresiones entre pares.

Es decir, que P1 toma en cuenta tanto los aspectos académicos como los comportamentales, mientras que P2 se centra solamente, en el plano académico. En cuanto al indicador respeto, el cual aborda: contacto visual, calidez, voz calmada, lenguaje respetuoso, cooperación y o compartir, las docentes manifiestan que el respeto se da en el aula, de la siguiente manera:

P1 “Dándole la oportunidad a los estudiantes de expresarse, dejando muy en claro las reglas en primer lugar; o sea que primero conozcan las reglas, que las hacemos entre todos...”

P2 “con normas claras desde el inicio; no sé si te diste cuenta a la hora de la clase que gritan Yo les digo: ¿tienes que gritar? no es necesario, tranquilízate, ¿sí?”

Estos aspectos se observaron tanto en la clase de P1 como de P2, puesto que mantuvieron una voz firme y calmada, hablaron con los niños mirándolos a los ojos, y sus comentarios fueron respetuosos; además siempre los llamaron por sus nombres.

La expresión de S1 dio la oportunidad a los estudiantes a expresar el conflicto, pero en el caso de P2 es ella quien dirige la solución.

Acerca de la segunda subcategoría, ambiente negativo el cual se refiere al conjunto de expresiones negativas en el salón, la frecuencia, calidad y la intensidad de estas expresiones, así como los indicadores de afecto negativo relacionados con irritabilidad, ira, voz fuerte, agresión entre pares, negatividad desconectada o en aumento y control punitivo: gritos, amenazas, control físico, castigos duros, no estuvieron presentes durante las dinámicas. Sólo en el grupo de P1 se hizo presente una actitud de sarcasmo y de falta de respeto, porque se burló y bromeó con una estudiante, aunque ella, también se río. Sin embargo, esto no lo es habitual para P1.

El clima negativo hace referencia a P1: “(...) Llegar con una mala cara, con una mala expresión (...) a veces también adolescentes compañeros llegan llorando y eso para los estudiantes es bastante. Afecta mucho.” Se puede reconocer que la docente es clara en percibir cómo las actitudes de ella y de otros compañeros afectan las emociones de los estudiantes.

Otro ejemplo de esto es:

P1 Una vez me dolía mucho la cabeza y me tocaba entrar al salón a sacar mis cosas entonces, yo también vi eso de la actitud de los estudiantes y todos volcaron su atención hacia mí. Miss ¿qué tiene?, ¿qué le pasó? Al otro día les dije: mis amores, me estaba doliendo la cabeza (...) Entonces yo decía: cada expresión y la actitud que uno tenga con ellos les va a impactar de una vez.

Así, el reconocimiento que P1 hace de ella misma frente a su campo emocional. Con relación a su primera categoría del modelo de inteligencia emocional centrado en el contexto educativo, cuando expresa: “la conciencia emocional: tomar conciencia de las propias emociones, nombrarlas, comprender las de los demás y tomar conciencia de la interacción

entre emoción, cognición y comportamiento.” (Bisquerra, 2003 citado por Pedreira 2018 p.222).

Este aspecto es importante para poder ayudar a los niños en su regulación emocional, ya que la docente entiende que sus emociones tienen un impacto sobre el grupo de estudiantes.

Por otra parte, en cuanto al clima negativo, referente al control punitivo que ejerce el docente y el afecto negativo entre pares: P2 manifiesta: “¡Uy gritarlos, hacerlos quedar mal, hacerlos quedar en ridículo frente a sus compañeros es tremendo!”

En este sentido, se puede advertir, que la docente no se refiere a ella misma, por cuanto toma distancia en el reconocimiento de sus propias emociones al hacer énfasis a aspectos externos. Este hecho puede vincularse con S2 puesto que P1 tuvo una puntuación muy baja en la expresión de los sentimientos y la comodidad con las relaciones. Es decir, estos son dos aspectos que están relacionados con sociabilidad, facilidad para expresar sentimientos, estrategias bilaterales de resolución de conflicto y confianza a la hora de contar problemas a los demás (Melero y Cantero, 2008).

Por otra parte, al continuar con la indagación acerca del impacto de las emociones negativas en el aula, las docentes denotan el manejo de la frustración, cuando un estudiante no logra realizar una actividad. Sus respuestas son diferentes en cuanto a la forma de actuar frente al manejo del estudiante. P1: “Hablo con el estudiante, lo motivo bastante; siempre trato de hacer una motivación positiva uno a uno, luego los compañeros lo ayudan... Si te equivocas no pasa nada.”

Se puede decir, que P1 percibe la situación y se centra en aspectos positivos; permite que el estudiante hable, escucha lo que pasa con él e involucra a sus compañeros. Esta forma en que la docente se dirige a su estudiante evidencia la segunda categoría del modelo del contexto educativo de Bisquerra (2009) en donde lo que se quiere es lograr la regulación

emocional: la cual se refiere a expresar y regular las distintas emociones y sentimientos, de una forma apropiada. P2 afirma:

¿Qué pasó? Explícame por qué no puedes ¿Por qué no puedes? ¡No es que no entendí!  
Ah, entonces es diferente a que no entiendas a que no pueda, tu sí puedes (...) Reconoce que ellos son capaces ... Tu problema no es que no puedas, tu problema es que no pusiste atención... Ellos mismos plantean como solucionarlo.

Se percibe que P2 es más directa en su lenguaje y no da cabida a que los niños manifiesten que no puede; es decir, parecía que le cuesta aceptar las emociones negativas de los estudiantes en el aula y prefiere dejar el manejo de la situación a los niños. Esta aceptación de emociones distintas a las positivas es relevante para la regulación reflexiva de las emociones la cual: comprende, además, las capacidades de:

a) Estar abiertos a los sentimientos, tanto los placenteros como los displacenteros; b) atraer o distanciarse reflexivamente de una emoción dependiendo de su información o utilidad juzgada; c) hacer un monitoreo reflexivo de las emociones en relación con uno mismo y con otros (reconocer qué tan claros, típicos, influyentes o razonables son) y d) regular las emociones en uno mismo y en otros, mitigando las emociones negativas e intensificando las placenteras, sin reprimir o exagerar la información que transmiten (Guil et al, 2018, p.3).

La expresión de emociones es vital para la construcción de sí mismo, es relevante entenderlas y regularlas; además, porque estas impulsan la manera en que se comunica y se actúa logrando o no una adecuada adaptación frente al contexto en el que se está inmerso.

Por otro lado, se observa durante la clase, que P1 proporciona apoyo a un estudiante para que logre cumplir con el ejercicio y con la actividad. Para ello, le recuerda las reglas, hace un compromiso con él y continúa con la dinámica. Estos aspectos son coherentes con lo manifestado en la entrevista en donde se le pregunta ¿qué pasa cuando algún estudiante no cumple con un objetivo? para continuar indagando a cerca del clima negativo.

P1 responde:

En primer lugar, se habla con el estudiante en la clase, se le recuerdan las reglas. y luego hablo con el estudiante personalmente, y fuera de la clase le pido por favor, que me diga que le sucedió y cuál es la dificultad.

En este escenario, P1 se fija en la manera como aprenden los estudiantes y las distintas formas de llegar a cumplir con el objetivo propuesto. Ella da una instrucción y todos los niños la siguen, ningún estudiante manifiesta querer hacerla de una forma distinta la actividad.

Sin embargo, con respecto al niño que no quiere seguir sus instrucciones, una vez que se encuentran fuera de clase, P2 continúa y afirma:

Lo primordial es que el niño lo exprese como él quiera, en la medida en que él pueda decir, sí es que yo no quiero escribir, no me gusta ¿Pero por qué no? No me gusta, pero te dibujo lo que entendí y en esa medida yo puedo saber si lo logró.

Finalmente, frente al indicador de negatividad, se advierte que no está presente en ninguno de los grupos, pues no hay manifestaciones de victimización, acoso escolar o castigos físicos.

Entonces, para finalizar esta categoría se indaga durante la entrevista la existencia de conflictos en el grupo de estudiantes y se observan dos miradas:

P1 relata: “ahorita tengo un conflicto con dos estudiantes que se están diciendo palabras fuertes, entonces precisamente tengo ese ... tal por cual... y otro con un estudiante que le gusta estar molestando, pero siempre está quintándoles sus objetos personales...”

Expone los tipos de conflictos que existen en su salón y las situaciones que encuentra, mientras que, P2 manifiesta que los conflictos tienen que ver con los otros, con la influencia de los familiares y muestra una actitud pasiva frente a estos, como lo manifiesta:

Bueno precisamente con estos chiquis de segundo, si existen muchos tipos de conflicto. Hum, precisamente, no sé porque yo siento que las familias influyen mucho... Porque es que, si uno le da trascendencia al niño que no hace caso..., uno no puede darle trascendencia al niño que está disperso. Uno tiene que estar pendiente, pero uno tiene que mirar cómo hago yo para solucionar eso y que el niño que esté disperso no afecte a los demás.

Hasta este punto, se ha analizado la primera categoría. Luego, se continúa con la segunda subcategoría que hace referencia a la sensibilidad del profesor; la cual aborda la conciencia y la capacidad del profesor frente a las necesidades académicas y emocionales de los estudiantes, altos niveles de sensibilidad facilitan en los estudiantes la habilidad de

explorar activamente y aprender ya que el profesor provee comodidad, tranquilidad y ánimo (Pianta et al 2008).

Los docentes frente a este concepto manifiestan lo siguiente: P1: “desde la expresión de emociones, yo con ellos soy muy expresiva y ellos se han dado cuenta que yo soy muy sensible a lo que pronto digamos. Si yo hago compromisos con ellos y no los cumplen, yo les digo: me siento triste.”

Según la perspectiva de S2 P1 se refiere a la sensibilidad de la siguiente manera: “en la medida en que uno pueda acercarse a los niños y reconocerlos, todos los niños son felices y i uno se da cuenta que un niño tiene algo, que está cabizbajo, como aburrido es porque le pasa algo.” De esta forma, tanto P1 como P2 relacionan este concepto con las emociones propias, y luego con las emociones de los estudiantes.

A continuación, en la descripción de los indicadores se puede determinar cómo se afianzan diferencias en las posturas de las docentes, frente al indicador conciencia, el cual muestra la capacidad de anticipar problemas y planes apropiados, notar la falta de entendimiento y las dificultades.

En consecuencia, P1 hace énfasis sobre las reglas de comportamiento y nombra el objetivo de la actividad; además, controla al grupo para que este continúe con la actividad, pero al desarrollar la dinámica, no anticipa que algunos niños no pueden participar en ella.

Por otro lado, P2 plantea la actividad, pero no da a conocer las reglas de comportamiento. Sin embargo, hace énfasis en las instrucciones del ejercicio académico, de tal manera que controla paso a paso lo que sucede en la clase. Así, se enfoca en el desarrollo académico y en el aprendizaje del niño, pero no anticipa si se puede presentarte algún conflicto.

P2 también asegura que ante la falta de entendimiento y las dificultades que se puedan presentar al inicio de la clase, se cerciora de que sus estudiantes entiendan el tema o el ejercicio propuesto formulando preguntas con las que los niños puedan dar ejemplos de lo que se debe hacer. Mientras tanto, P1 explica a los estudiantes que no logran cumplir con el objetivo, en qué punto se equivocaron, aunque no hace énfasis en cómo resolver el problema con los demás.

El segundo indicador es el de la sensibilidad, el cual se relaciona con que los docentes conocen las emociones de sus estudiantes, les proveen tranquilidad, asistencia y apoyo individual. De acuerdo con los resultados de la entrevista, la sensibilidad se manifiesta así: P1: “es lo que uno siente, porque uno no puede ser un profesor plano; entonces, ellos deben saber que uno es un ser humano como ellos, que tiene buenos y malos momentos.

En esta parte de la respuesta, P1 se centra en dar a conocer a sus estudiantes lo que ella siente en el plano emocional y académico, y se incluye dentro del grupo, y continúa P1: “yo les expreso a ellos, cuanto hemos avanzado, les expreso a ellos si nos fue bien en una presentación, estoy muy feliz porque todo el grupo está organizado, el salón está organizado y lo tenemos limpio.”

Durante la entrevista, también se notó que P1 demuestra cuando no está contenta con el grupo y cuando la actividad no se desarrolla de la mejor manera por causa de un estudiante, la detiene, y habla con este al frente del grupo. Si en otro caso, algún otro estudiante se siente mal por una actitud inapropiada de otro compañero inmediatamente avisa a P1 y le avisa de su malestar; ella lo tranquiliza, aclara nuevamente las reglas de comportamiento y el grupo continúa la actividad hasta el final.

Es así como se destaca la importancia de la relación docente estudiante, lo cual le permiten al niño experimentar un ambiente positivo dando lugar a un proceso adecuado de su desarrollo.

Según diferentes autores, (Pianta, 1999; Pianta, Hamre y Stuhlman, 2003) esta relación puede funcionar como una base segura para ayudar y favorecer el ajuste de los niños a sus entornos y, por lo tanto, generar un desarrollo positivo. Para que el niño pueda vivir esa sensación de seguridad, y con esta, la capacidad de autorregular la emoción y su comportamiento, el maestro debe percibir con precisión las necesidades y deseos del niño y comportarse tanto de manera solidaria como con una actitud de cuidado (Stenseng y Wichstrøm,2015).

A continuación, una de las docentes manifiesta que toma en cuenta las emociones de los niños al mencionar los comentarios de P2: “siento que los niños pueden desahogarse desde sus problemas que muchas veces uno considera irrelevantes, pero para ellos son trágicos.”

Aunque la docente dice que escucha a sus estudiantes, no los atiende durante la clase, sin embargo, al final de la clase, se observa que pregunta a una estudiante qué le sucede y hace un gesto de proximidad física; la estudiante la mira, salen del salón y se dirigen al comedor.

Al indagar acerca del campo emocional, las docentes manifiestan: P1: “Las emociones son los sentimientos que los estudiantes expresan frente a diferentes situaciones frente a las experiencias que ellos hayan tenido tanto en casa como acá en el colegio.”

En cuanto al concepto de gestión emocional afirma: “buscar el equilibrio entre las emociones ... en el aula hay diferentes estudiantes y no todos pueden estar felices... es saber manejar con cada una de esas emociones y desarrollar y plantar actividades en el aula”.

Durante la clase de P1, se observa, además, que hace llamados de atención a dos estudiantes, porque tienen comportamientos que la interrumpen. Entonces, se acerca a ellos,

los escucha y habla con ellos sobre lo que les pasa y cómo se sienten. Luego, continúa con la dinámica hasta el final de la clase. Sin embargo, al terminar la actividad no hace énfasis en lo que sintieron los estudiantes. Al retomar este punto con P1 durante la entrevista, la docente manifiesta que existen otros espacios donde se abordan estos aspectos del desarrollo emocional:

Desarrollamos diferentes actividades por centros, en donde cada niño tiene la oportunidad de decir qué le agrada más. Existe un programa que da la oportunidad de extendernos y poder hacer diferentes cosas, no clase magistrales pues le damos la oportunidad de expresar diferentes emociones; algunos dicen esto si me gusta o esto no me gusta.

Acerca de esta relación docente estudiante, el autor plantea que: Es a través de su cuidado y capacidad de respuesta las necesidades de los estudiantes, que los maestros sirven para proporcionar un base de la cual los niños pueden aprender acerca de su escuela y su entorno social. (Davis, 2003). Además, hace énfasis en el rol de los maestros para dar apoyo y motivación a sus estudiantes para que estos puedan explorar, así como regular lo social y lo emocional.

Al respecto Pianta (1999) afirma que los docentes son cada vez más importantes en el proceso de la regulación emocional, a través de su capacidad para ayudar a los niños a etiquetar, gestionar y expresar las emociones experimentadas en el aula (Thompson, 1994, Davis 2003).

P2: Con relación a la gestión emocional, añade: “yo lo considero como la capacidad que tú tienes para desarrollar tus emociones, así como autocontrolarte, como la capacidad que tienes sobre lo que te está pasando a ti, y cómo lo llevas acabo en diferentes espacios.”

Finalmente, P2 señala cómo ayuda a los niños en este proceso: “digamos que hay muchos niños que tienen pataleta y lloran. Cuando se calman, los llamé: ven hablamos, ¿qué pasó, por qué tienes que hacer eso?”

Durante la clase se observa a P2 autocontrolada en sus emociones; denota que conoce la importancia de las emociones y la relevancia de escuchar a los estudiantes, aunque no se observa que procure estos espacios en la clase. En consecuencia, la maestra no indaga cómo se sintieron los estudiantes realizando la actividad. Se puede afirmar entonces, que P1 y P2 conocen del tema, aunque confunden los términos, debido a lo expuesto, por los siguientes autores:

Ya que los sentimientos y las emociones son diferentes, estas se pueden definir de la siguiente manera: la emoción es un estado afectivo intenso y corto, que mueve algo en el interior y se asocia a un suceso concreto e inmediato. Esto requiere una toma de conciencia por parte de la persona. La situación es una vivencia subjetiva de su propia experiencia (Lafuente & Cantero, 2010).

Por otro lado, el sentimiento se describe en palabras de otros autores, como:

La experiencia subjetiva de la emoción, y produce sensaciones e imágenes. Se produce en una etapa de la evaluación intuitiva que hace el sujeto de su condición orgánica y de los impulsos que lo llevan a actuar, o de la serie de situaciones ambientales con las que se va encontrando (Bowlby 1998, citado por Moneta 2009, p. 157).

En cuanto a los aspectos de proveer seguridad y asistencia, así como de soporte individual, se observó que el S1 que P1 y P2 ofrecen a los estudiantes, está equivocado cuando

les dicen que están mal, porque no siguen las reglas de comportamiento. la docente le llama la atención, además, constantemente está observando al grupo en total. Por otro lado, P1 aclara las instrucciones que los estudiantes deben seguir en clase y a aquellos que dan algún ejemplo les hace retroalimentaciones positivas; además, pasa por algunos puestos revisando que los estudiantes hayan hecho su trabajo. Mientras tanto, podría aseverarse, que P2 se queda en el plano del aprendizaje, a diferencia de P1, que toma en cuenta los dos aspectos: el académico y el emocional.

Ahora se observan las posturas asumidas por P1 y P2, con relación al indicador direccionar problema, el cual aborda: ayuda de manera efectiva y oportuna, ayuda para resolver problemas.

P1 ayuda de manera efectiva y oportuna a sus estudiantes, puesto que regula al grupo para que continúe la actividad. Toma en cuenta aspectos de comportamiento y académicos. De igual modo, dirige al grupo sobre la forma en que puede resolver algún apuro cuando dos estudiantes entran en conflicto, resuelve la situación y retoma la actividad.

P2 detecta que un estudiante no está haciendo el ejercicio y lo cambia de puesto, lo que le permite a este concentrarse y cumplir con el objetivo de la clase.

Con referencia al indicador confort del estudiante, relacionado con: buscar soporte guía, libertad para participar, tomar riesgos, se encuentra que el grupo busca a P1 para que recibir apoyo en la resolución de algún conflicto, cuando este se presenta, mientras que. P2 se centra en dar explicaciones de tipo académico a sus estudiantes.

Estas situaciones se reflejan en las respuestas dadas durante la entrevista: P1:

Teníamos el caso de nuestro estudiante el cual molesta mucho a sus compañeros. El estudiante lo reconoció (...) Qué podemos hacer (...) Les expresé la situación y les dije

lo que estaba sucediendo. El estudiante pidió disculpas y, por parte del grupo, hicimos que escribiéramos cosas lindas para él. Puedes cambiar, eres el mejor, tu inglés es muy bueno. El niño se llevó todos esos papelitos y los va a leer en casa con sus papás (...) Al otro día llegó muy contento y dijo: ah bueno, yo pensé que mis compañeros tenían una idea totalmente diferente de mí (...) Me doy cuenta de que si puedo ser un buen amigo; que, si puedo ser positivo, que puedo ser un líder, que me va muy bien en inglés; yo no lo sabía.

De este modo, se observa que los estudiantes ven en P1, una persona que los apoya y los ayuda a resolver conflictos. Además, los orienta hacia la expresión de sus emociones y luego, los invita a escribir los aspectos positivos del estudiante en conflicto, para que el reconozca las cualidades que lo caracterizan. De este modo logra que el estudiante se pueda adaptar de una manera adecuada al grupo. Este aspecto se halla en concordancia con lo que describen algunos autores cuando afirman que:

En el caso de P1, el niño interioriza su figura, lo cual le permite desarrollar la perspectiva de apego, teniendo en cuenta diversos factores como su edad y la vulnerabilidad a la que están expuestos, debido a que su capacidad de autorregulación es más limitada, a la vez que, es vital para su supervivencia y crecimiento.

Por lo tanto, los más pequeños, o más vulnerables conciben el papel del maestro como figura de apego (base y refugio seguro). Es así, como se espera que dicha figura sea de mayor relevancia, puesto que el sistema de apego se activa con mayor facilidad en esta etapa. Esto implica que el cuidado de los adultos y su apoyo, sean proporcionados por los maestros (Verschueren y Koomen, 2012).

De igual forma, en lo que se refiere al campo emocional, P1 y P2 logran ayudar al estudiante con algunos aspectos de la tercera categoría del modelo de inteligencia emocional aplicado al contexto educativo (Bisquerra 2009 ) en cuanto a autonomía emocional: desarrollar la autoestima, la automotivación, la autoeficacia emocional, es decir, la percepción de ser eficaz en las relaciones sociales, la responsabilidad que permite responder por los propios actos, la actitud positiva, un análisis crítico de lo que significan las normas sociales los mensajes culturales, así como de los medios de comunicación de masas y la resiliencia.

Sin embargo, y en contraste con P1, P2 manifiesta lo siguiente frente a este mismo tema. P2:

Una niña llamada Melisa es muy tranquila y pasiva, pero ella es de las que “tira la piedra y esconde la mano”. Un día se encuentra con otra niña, que esa sí que es un fósforo, esa no tiene filtro y entonces, claro, Valentina le dice a Melisa: yo no sé qué comas en el almuerzo. Melisa le dice no molestes y Valentina siga y siga y grita. ¿Qué hizo Melisa? le pegó un mordisco en el brazo, pero fue el mordisco de la vida. ¿Melisa tú que le hiciste? Nada miss, yo no hice nada, Valentina ¿qué pasó? ella me estaba molestando. ¡Cómo así! entonces si yo molesto ¿tu muerdes? No miss, y entonces, ¿por qué le hiciste hizo a tu compañera? Porque me estaba molestando mucho. Y entonces, ¿por qué no me avisaste? porque no miss. No Melisa, eso no está bien. ¿Por qué no la regañas a ella porque me molesta? Y yo les dije: no se trata de regañar a nadie, se trata de ser consciente de lo que estamos haciendo y que así no se solucionan los problemas.

En este caso, P2 no es una figura de base segura para los estudiantes, pues no le informan del incidente que pasó, aunque la docente manifiesta que escucha a cada estudiante y

luego espera que ellas tengan la autonomía suficiente para resolverlo. El manejo que da a las estudiantes en este caso es el de mostrarles que no está bien lo que hicieron y, luego, facilita una conversación para que cada una da la versión de lo que pasó. P2 continúa: “Sí, como que ellas reconozcan la postura de su par, si como que ellas se dan cuenta de que la embarré.”

Este fragmento refleja la ausencia de varios aspectos centrales en la relación docente estudiante desde la perspectiva del apego, que además son relevantes en el proceso de la regulación emocional. El autor se refiere a: la calidez que el docente proporciona al estudiante en tres dimensiones: cercanía, conflicto y dependencia (Verschueren y Koomen, 2012).

Las diferentes dimensiones se pueden definir, según los autores mencionados anteriormente, de la siguiente manera:

En primer lugar, la dimensión de cercanía la cual aborda el grado en que el niño utiliza al maestro como un refugio seguro o cuando evita el contacto con su maestro en situaciones estresantes.

En segundo lugar, la forma como se da la comunicación con el profesor; si es abierta, cálida y armoniosa o si, por el contrario, si se presentan conflictos y falta de armonía, que son características propias del cuidador inseguro.

Y, por último, la dependencia que está presente en interacciones infantiles al tener este aspecto alto, los niños no pueden usar al maestro como base segura para poder explorar su entorno (Verschueren y Koomen, 2012).

La última subcategoría, que hace parte del apoyo emocional, es considerar la perspectiva de los estudiantes, la cual hace referencia al grado en que las interacciones con los estudiantes en el aula están enfocadas en los intereses, motivaciones puntos de vista de los estudiantes, con el fin de animarlos y ser responsables autónomos.

El primer indicador plantea aspectos como: flexibilidad y atención a los estudiantes, incorporación de sus ideas en el aula y la promoción de su liderazgo.

Durante la observación realizada sobre estos aspectos, propone la actividad, pero no realiza ninguna modificación, a pesar de que la mayoría de sus estudiantes, no logran cumplir con el objetivo de esta. Por otra parte, incluye las ideas que ellos proponen en el juego, al dejarlos escoger los países que ellos quieren representar, pero ninguno de los estudiantes ejerce un rol de liderazgo, ni ella lo fomenta

Durante la entrevista P2 manifiesta:

Pues ahí llegamos a tener una afinidad con ellos, pues les gusta mucho el fútbol. Yo lo practico en los Inter cursos. Durante el juego, yo organizo la posición de cada jugador, dependiendo de sus habilidades, organizo su formación y eso les encanta; entonces eso permite establecer una conexión con ellos, y eso les gusta mucho. Ahora tenemos el juego de los bleybleid, que es uno de los hobbies que más les encanta por sus batallas. A mí me parece un juego sano; es súper chévere. A las niñas les gusta jugar más con las muñecas, y jugar al doctor o a la profesora, con esas mismas muñecas. De este fragmento se desprende que P1 los acompaña.

Por otra parte, P2 afirma:

Hay una rutina de pensamiento donde uno les pone dilemas. y Entonces, los niños juegan para ver qué grupo tiene la razón. Este juego les gusta mucho, debido a que cada niño argumenta por qué tiene la razón. Los niños también quieren ver todas las películas que están en auge y se dejan llevar mucho por lo que los medios de comunicación les propone.

Así que, en la medida en que uno pueda ayudarles, es mejor que tengan otros juegos como el bleybleid, por el tipo de energía que desarrollan con este.

P2 se enfoca nuevamente en el campo académico mostrando las dinámicas y los juegos que son de preferencia de los niños; sobre todo, de un juego en especial (bleybleid), que utiliza como herramienta didáctica en su clase, según la entrevista realizada.

En cuanto al indicador apoyo para la autonomía y liderazgo, que se relaciona con permitir a los estudiantes hacer sus propias elecciones, liderar sesiones, asumir sus responsabilidades, atender aspectos positivos, y atender indicaciones sutiles para redirigir su trabajo, se evidencia tanto en P1 como en p2 no permiten a sus estudiantes asumir el liderazgo durante las actividades, ni les asignan responsabilidades que ellos mismos puedan cumplir.

Sin embargo, P1 afirma:

Creo que hay más líderes positivos, que negativos, aunque tengo algunos líderes negativos. Yo he identificado a mis líderes positivos como las personas que siempre están pendientes de los demás y también obviamente de ellos mismos. Cuando terminan su actividad, siempre me preguntan en qué pueden ayudar. Por lo contrario, los líderes negativos juegan mucho pero no dejan jugar a los demás, y así, no permiten que los demás desarrollen sus habilidades; además, piensan que ellos tienen más habilidades que los otros compañeros.

Aunque la docente no permite que sus estudiantes ejerzan liderazgo en el desarrollo de las actividades, manifiesta que, si tiene líderes positivos porque al terminar su trabajo quieren ayudar a los demás, pero y que también existen líderes negativos que no apoyan a sus compañeros.

Sobre este tema, P2 expresa que, existen líderes, evidentemente:

Los identifico por la manera de organizar a sus amigos. Por ejemplo, Emiliano es un líder completo; aparte porque es más alto, es muy observador siempre tiene todo listo y les dice a los demás: usted se va a hacer esto, usted va a hacer lo otro, ...aunque muchas veces parece negativo. porque solo asume este liderazgo con su grupo, pero no con los otros, a quienes les dice que no se metan con él.

P2 identifica que hay un niño que puede ser un líder positivo o negativo, dependiendo de la situación; además lo identifica tanto por características físicas como comportamentales.

En cuanto a aquellos que no son líderes, P1 afirma que:

Muchos de ellos no se ven como líderes porque entran en controversia con quienes sí lo son. Digamos que la persona líder dice: bueno hoy queremos jugar en ese jardín, pero el que no es líder dice: no quiero, pero si no quiero igual voy porque me voy a quedar solo.

Así, P1 logra identificar a aquellos niños que, a pesar de no querer hacer una actividad propuesta por el líder, la hacen, aunque no les guste, mientras que, P:2 comenta:

Juanita se les quiere pegar a todos. A Mariana, simplemente no le importa nada como a Sofía. María Antonia, solo es líder de sus amigas y los demás no le importan. Y Los que no son líderes tratan de pegarse a alguien.

P2 reconoce que quienes no son líderes se incluyen en otros grupos o simplemente no les interesa ser parte de un grupo. En este sentido es importante que al identificar aquellos niños que no son líderes positivos o que no se destacan en el grupo, las docentes puedan apoyarlos para regular sus emociones, ya que, si esto no se produce, se pueden presentar manifestaciones de depresión o ansiedad infantil:

Al respecto, Bernaras, Jaureguizar, Soroa<sup>1</sup>, Ibabe y Cuevas (2013) describen que:

La depresión afecta a todas las áreas del funcionamiento humano (cognitivo, emocional, somático y comportamental), y representa un importante problema de salud en la etapa infantil, que puede repercutir en el ámbito educativo y, posteriormente, en la etapa adulta (p.133).

Por otro lado, el indicador expresión de estudiantes determina si el docente alienta a hablar a los estudiantes, obtener ideas y perspectivas nuevas, mientras que el indicador restricción de movimientos; observa si se permite movimientos durante la clase o no.

El primer aspecto se evidencia de la siguiente manera:

P1 propone el objetivo de la actividad y el niño que participa escoge cuál es el tipo de país que le gustaría representar. Ella los anima con aplausos, aunque no se habla más acerca del tema.

P2 después de proponer la actividad pide ejemplos a sus estudiantes, quienes de forma animada dicen lo que piensan y los valida con retroalimentación positiva.

En cuanto a permitir movimientos, tanto P1 como P2 dejan que algunos estudiantes puedan quedarse de pie o dar una vuelta por el salón; se evidencia más rigidez en el grupo de P2 que en el de P1 teniendo en cuenta que se está utilizando una herramienta tecnológica, que exige que los estudiantes estén sentados para poder cumplir con el objetivo propuesto.

Por otra parte, P2 manifiesta que:

Ellos se sienten muy contentos y cómodos cuando vamos a realizar actividades grupales como, por ejemplo, cuando salimos al parque a jugar a la lleva, o vamos a jugar congelados o fútbol; también les gusta jugar vóley (...) Aunque, no puedo negar que a veces hay conflicto... En general, ellos se sienten muy contentos. Hay que añadir que esta situación se evidenció durante la actividad misma.

A su vez, P 2 comenta:

Felices porque es lo que a ellos les gusta, cuando ellos hacen algo como una catapulta, es un juego en la medida en que ellos tienen un punto de partida y otro de llegada, que es lo que yo espero de ellos; además tienen múltiples formas de llegar.

También toma en cuenta los intereses de los niños y los introduce en la clase.

La siguiente categoría de análisis es la de la organización del salón, pues el desarrollo y la regulación de habilidades depende del contexto. Este aspecto es importante, ya que los

estudiantes demuestran una mejor regulación de sí mismos en ambientes controlados (Kounin,1970).

La primera subcategoría de análisis hace referencia al comportamiento del director. Así, mismo, el primer indicador señala que el profesor proporciona expectativas claras sobre el comportamiento y usa métodos efectivos para prevenir y redirigir malos comportamientos, así como consistencia y claridad en las reglas.

En cuanto al primer aspecto se determina que P1 explica las reglas del juego al inicio las recalca constantemente. Cuando algún estudiante no logra seguirlas vuelve a aclararlas, como sucedió a la mitad de la dinámica cuando le pregunta a un estudiante si se compromete a seguir las reglas del juego; este le contesta que está de acuerdo. De esta forma, se observa que P1 es consistente con lo que plantea y hace en el aula.

Frente a estos aspectos P1 comenta:

En primer lugar, hablo con ellos y fijamos las reglas del juego entre todos, al igual que las decisiones. Por ejemplo, tuvimos una dificultad con un compañerito y yo pregunté al grupo, si queríamos darle otra oportunidad, porque la decisión no era solo mía, sino de todos.

La postura de P1 alude a aquello que los autores exponen acerca de la importancia del apego seguro en el desarrollo de la Inteligencia emocional.

El apego seguro y la alta inteligencia emocional se asocian a maneras de afrontamiento más adaptativas y a una mejor salud mental, por lo que se puede deducir que el sentirse estimado, respetado y aceptado favorece la ejecución de conductas adaptativas y en resultado el número de actos antisociales se verían disminuidos. Los niños que poseen

adecuadas formas de regulación emocional y rendimiento académico, manejo de la agresividad (Ramírez, et al (2015, p. 67).

P2 comenta mientras tanto, que durante la clase introduce el tema y les explica que van a hacer una búsqueda en internet sobre los tipos de energía, aunque no aborda explícitamente las reglas de comportamiento. Cuando ingresan al salón, P2 les revisa las manos, chocándolas en forma de juego para ver que estén limpias, y continúa dando instrucciones sobre el ejercicio., Al final, les pide que no guarden el ejercicio si no, que apaguen el computador y salgan a almorzar. Durante la entrevista, P2 manifiesta en que forma funciona su salón:

Mi salón funciona de acuerdo con los roles que cada uno tiene. Primero, uno tiene que darles ejemplo, para que cumplan con las instrucciones que yo les doy. Entonces, les digo que me miren, las manos limpias...Después, tengo que cambiar de lugar a Juan Antonio porque no hace nada. También, quiero ellos entiendan que hay un lugar para todo: un espacio para jugar, pero también, un espacio para trabajar. En mi salón no existen monitores, pero en otros ´si hay monitores de filas, de grupo, de mesa, y así es como todo está organizado.

P2 se centra en las reglas de comportamiento que imparte en den el salón, de acuerdo con su rol de dar instrucciones. Así logra que funcione la clase. Por otro lado, se puede decir que para ella existen dos espacios: uno para trabajar en el aula y otro para jugar, fuera del aula. Finalmente comenta que en este salón no existen monitores pero que ella logra poner orden en su clase, para que esté organizado.

La siguiente subcategoría es la proactividad; el primer indicador hace referencia a la anticipación de problemas o escaladas. Frente a este se observa que:

P1 logra regular el comportamiento de algunos estudiantes que interrumpen la clase; por tal motivo no hay escaladas y no se presentan conflictos en su grupo. Solo cambia de puesto a un estudiante para que trabaje mejor y de esta manera, logra que pueda cumplir con el ejercicio.

En cuanto al indicador de baja reactividad tanto P1 como P2 no muestran comportamientos agresivos frente a sus estudiantes. Referente al tercer aspecto, P1 observa que en general está pendiente de todo el grupo, mientras que P2 se centra más en algunos estudiantes.

P1 y P2 relatan la manera como logran prevenir conflictos en la clase.

P1: La verdad, la forma como prevengo los conflictos en clase es planeando actividades dinámicas, que llamen la atención de ellos, que se ocupen de su propio aprendizaje, indagación y exploración de las cosas en su desarrollo. Este aspecto se puede observar durante la clase.

P2, mientras tanto comenta que su manera principal de evitar el conflicto es observando.

Lo primero es observar, no dejar que llegue el conflicto realmente, si llega, bueno.

Veamos qué fue lo que pasó. Les digo que escuchen para ver quién tiene la razón, pero generalmente lo que yo hago es observarlos.

En efecto, durante la clase no se percibieron conflictos. P2 manifiesta que prefiere tener un rol pasivo en relación con el manejo de las emociones. Son los estudiantes quienes deben resolverlo.

El siguiente indicador es el de efectividad en la reducción del mal comportamiento en donde se observan la efectividad en la reducción de malos comportamientos, atención a lo positivo, el uso indicaciones sutiles para redirigir, así como la eficiente redirección.

En cuanto a estos aspectos:

P1 logra regular a los estudiantes en la actividad, reduciendo el mal comportamiento del grupo; así pueden conectarse con el ejercicio. La docente manifiesta algunas palabras positivas durante la dinámica.

Al ahondar en estos aspectos durante la entrevista P1 relata:

Trato de que las clases sean en parte grupales y en parte de evaluación casi individual. Por ejemplo, en la clase de Ciencias estamos viendo la polinización. Todos están haciendo una actividad; enseguida les reviso paso por paso la tarea, y a quien no la puede completar le pido que se devuelva. Estas son formas para que no se generen conflictos. Nunca les digo usted lo hizo mal, o usted no lo hizo. Al contrario, los animo y les digo: tranquilo te puedes devolver o puedes avanzar.

P2 también comenta que en su grupo no ocurren conflictos entre los estudiantes; ellos hacen su actividad, algunos están dispersos o hablando con su compañero de al lado, pero siempre refuerzo con palabras positivas, el buen trabajo que han realizado.

P2 reafirma durante la entrevista, que:

Emiliano, uno de sus estudiantes, no trabaja si no está al lado de Francesco y de Sebastián, quienes son sus súper amigos. Entonces yo le digo: mi amor, yo confío completamente en ti; demuéstrame que puedo seguir confiando en ti, tu trabajo es maravilloso. Si esta vez

no pudiste, no importa lo vamos a intentar de nuevo. Yo creo que, en la medida en que aliente a mis estudiantes, como a Emilio, puedo manejar estas situaciones.

El otro indicador es el de usar indicaciones sutiles para redirigir, y redirección eficiente. En este caso, P1 cambia el tono de voz y su expresión corporal si necesita que sus estudiantes redireccionen el ejercicio. Cuando ellos se dan cuenta de esto, reaccionan y cambian, para continuar con el ejercicio, de otra manera.

P2 es más directa; observa que un estudiante no está haciendo su trabajo porque está distraído. No le pregunta por qué, sino que inmediatamente lo cambia de puesto inmediatamente.

En la entrevista, al ahondar en este aspecto e relacionado con el manejo de conflictos, P1 expresa:

Tengo un grupo de cuarenta y cinco estudiantes que todo el tiempo están chocando; lo raro es que son los mejores amigos. Los padres de familia y yo estamos desconcertados, si es el mejor amigo, pero en algún momento pelean, (como pasa a veces entre adultos) y lo que duran los conflictos es relativo; pueden durar un día, se piden disculpas y como son los mejores amigos, termina el conflicto (...) Después de una semana llegan notas de los padres de familia, reclamando sobre las peleas de los hijos. Les pedimos disculpas, nos comprometemos a mejorar la situación, pero ya no es necesario porque se piden disculpas, aunque después se vuelvan a pelear. Si miss es que nos pedimos disculpas y seguimos. Lo bueno es que muchos de ellos y llegan a mí. Me dicen miss pasó esto y esto.

P2, por su parte narra que la pelea dura 10 minutos entre sus niños y a los dos minutos ya son amigos de nuevo. Es decir, que los niños no dan trascendencia a las cosas que se dicen, como tonto, bobo o feo, porque son los mejores amigos. Son los padres los que a dan trascendencia esas cosas.

Por lo tanto, en el caso de P1, en su salón existen conflictos, pero los ayuda a resolver mediante una relación cálida con ellos. Por otro lado, P2 sostiene que no hay presencia de conflictos, aunque su relación no es tan cálida con los estudiantes, como sucede con n la docente P1.

Es así como algunos autores aluden a que, si en la relación docente y niño se da una relación de alta calidad, caracterizados por altos niveles de cercanía y bajos niveles de conflicto, se promueven las capacidades de autorregulación de los niños (Pianta, 1999). Esta relación cálida posibilita que los niños se desarrollen de manera positiva, frente a modelos internos de trabajo o a modelos externos, lo que los anima favorece a buscar el apoyo de otros, y les permite manejar sus emociones de una manera socialmente aceptable (O'Connor et al., 2011, Stenseng y Wichstrøm,2015)

Por último, se observa el indicador de comportamiento del estudiante, relativo a compromiso frecuente, baja agresión y desobediencia.

P1 afirma que:

Los niños se sienten muy felices y cómodos en mis clases, porque no me ven como la maestra que está al frente y a la que tienen que hacerle caso. Para ellos, soy la maestra con la que se pueden reír, con la que pueden aprender, la que les trae juegos para divertirse, la maestra que está pendiente de ellos. Entonces yo pienso que ellos se sienten muy cómodos conmigo. Los padres de familia comentaron en el último *open day* que tuvimos, que

gracias a esa relación que tengo con los niños, ellos han visto un cambio total en el grupo, porque era bastante indisciplinado y difícil de tratar. También han notado que, gracias a esa relación, a que jugamos fútbol, y a que a veces les hago caras o monerías, o cosas así, ellos se conectan muy bien conmigo. Entonces, ellos se portan muy bien conmigo, para mantener esta relación que sigamos haciendo este tipo de actividades. Yo noto muy tranquilos a los niños y no sienten miedo .de cometer errores.

Estos aspectos se observaron durante la clase, de tal manera que los estudiantes fueron muy receptivos a lo que su profesora les dijo; además, de divertirse con la actividad que desarrollaron, logró participar activamente, a pesar de que se presentaron, dos conflictos que fueron solucionados con su apoyo. Por otra parte, no hubo agresiones.

Finalmente, P2 expresa que los niños se sienten felices, porque el acceso a tecnología los cambia de ambiente, y además de aprender, hacen cosas, que les sirve y que, les ayuda en su unidad de indagación. Ellos expresan generalmente, que se sienten felices y más confiados para hablar; aprenden más y la clase fluye.

En la clase se observa que los estudiantes siguieron las instrucciones de la maestra y demostraron entusiasmo por aprender el tema expuesto en clase. No hubo conflictos, ni agresiones.

## **Discusión de los Resultados y Conclusiones**

Los hallazgos de esta investigación permiten llegar a varias conclusiones en lo que se refiere a la manera en que se dan las interacciones en el aula, entre el docente y sus estudiantes, en relación con la regulación de las emociones en el aula, y con relación al cumplimiento de los objetivos propuestos y a las preguntas formuladas en el presente estudio.

En primer lugar, es preciso entender que la relación entre docentes y estudiantes es un contexto de desarrollo, como lo afirma Pianta (1992) (Vershuren y Koomen, 2012), pues la manera en que se establecen las relaciones entre docentes y estudiantes tiene un impacto en la forma en que los estudiantes se relacionan consigo mismos y los demás.

En segundo lugar, en la relación que se da entre docentes y estudiantes deben estar presentes diversos aspectos como la capacidad del docente de entender y responder de una manera asertiva a las necesidades de los estudiantes, para lograr que se generen procesos adecuados de regulación emocional entre ellos.

En este sentido, en el docente debe primar el desarrollo de la sensibilidad, vista como capacidad de entender lo que le está pasando a sus estudiantes en el campo emocional y académico. (Pianta et al 2008) Es así como la cercanía con el estudiante es un elemento clave, que permite que disminuyan los conflictos y las agresiones, pues el estudiante siente apoyo por parte de los docentes (Silver et al.2005). De esta manera, al presentar en las relaciones entre docentes y estudiantes, el primero es visto como una figura de apoyo y refugio seguro, lo que les permite a los niños lograr una mejor adaptación a su entorno y que exploren de forma activa, ya que el docente les transmite ánimo, tranquilidad y comodidad (Pianta et al 2008).

Además, al tener una relación cálida con los docentes, los niños logran mantenerse con una actitud positiva, y pueden reflejar en los otros lo que se refleja en un adecuado manejo de las emociones (O'Connor et al., 2011, Stenseng & Wichstrøm, 2015).

Por otra parte, aunque el docente puede mostrarse como una figura de base segura, no podrá ser una figura de apego completa para sus estudiantes, puesto que los docentes cambian de grupo constantemente y su rol está más enfocado hacia aprendizaje que al cuidado propio de los padres de familia o cuidadores cuidador primarios, en su rol propio (Vershuren y Koomen, 2012), sin embargo, el docente, al ser un refugio seguro muestra apoyo a los estudiantes permitiendo que puedan acercarse a él cuando sientan que la situación lo amerita; de esta manera, el docente los acompaña y guía de tal que permite una óptima adaptación por parte del estudiante frente a su entorno.

En este escenario, surge el apego seguro como un elemento vital, el cual ha sido un factor protector frente a diversas problemáticas; entre ellas, la depresión como lo plantea Kathryn et al (2010). En consecuencia, al desarrollar un apego seguro se experimenta la vivencia de emociones positivas como la alegría y otras que están presentes de una forma más continua en sus relaciones, que cuando no se cuenta con este tipo de apego (Garrido, 2006).

En este sentido, este tipo de apego permite un adecuado desarrollo de la inteligencia emocional, la cual empieza en el ámbito familiar, pero se extiende al contexto educativo. Es así, que al tener una mayor claridad acerca de lo que pasa en la cotidianidad, y poder expresarlo de manera adecuada en el momento que corresponde, permite tener claridad emocional (Bisquerra citado por Pedreira), así como la capacidad de reflexionar sobre las propias emociones, aspecto importante de la regulación emocional.

Esa capacidad de poner nombre a las emociones y de etiquetarlas es un aspecto central para la inteligencia emocional y es el principio del razonamiento emocional (Guil et al, 2018,

p.3). Se observa entonces, que el apego seguro, es importante no solo en el ámbito familiar, sino en el contexto escolar, entendido este como un escenario que cobra gran importancia para los niños. Esto ocurre en la medida en que empiezan a pasar un gran tiempo con sus docentes y este puede ser tan significativo que logra influenciar en el desarrollo del estudiante de una manera adecuada o no (Fernández & Montero 2016).

En la misma línea, se encuentra la necesidad de reconocer que el apego seguro es un aspecto importante en el contexto escolar, como lo menciona (Lugo, 2016), cuando hace énfasis en que los docentes pueden lograr el desarrollo de elementos propios del apego seguro, con el fin de mejorar los procesos cognitivos de los niños.

De esta forma, el apego seguro puede entenderse como un factor de desarrollo que promueve y potencia las distintas habilidades de los estudiantes.

De otra parte, con relación a los objetivos propuestos en esta investigación y con las preguntas formuladas, se concluye lo siguiente:

Sí existe una relación entre el tipo de apego del docente y la manera en que se generan las interacciones en el aula, las cuales inciden en la regulación de las emociones de los estudiantes.

Así, las diferencias se enfocan en que, la docente con apego seguro logra expresar con mayor facilidad sus emociones y además crea una relación con sus estudiantes como una figura de apoyo, lo que la hace ver por sus estudiantes como una base segura, de esta manera permite que se dé un adecuado proceso en el desarrollo emocional.

Por otra parte, la docente de apego inseguro es más reservada acerca de lo que siente, no les es fácil regular a los estudiantes en sus conflictos y prefiere que sean ellos quienes tomen las decisiones acerca de la forma como estos se deben resolver. De tal manera, ellos no

la perciben como una base segura. La docente se centra mucho más en aspectos de carácter académico, que en los emocionales.

Es importante resaltar que al caracterizar los tipos de apego de los docentes se halló que solo uno cumplía con los criterios del cuestionario del estilo de apego del adulto, lo que sugiere que no es fácil desarrollar este tipo de apego.

Llama la atención que uno de los aspectos más significativos propios de este apego seguro, es la expresividad de las emociones y la comodidad en establecimiento de las relaciones, factor que fue puntuado de una manera moderada y baja, en los resultados de la prueba realizada por los docentes. Esta capacidad de expresar lo que se siente es la base de un adecuado desarrollo de la inteligencia emocional, lo que sugiere la importancia de lograr que los docentes aborden reflexiones en esta área con el fin de mejorar su inteligencia emocional y, de esta manera contribuir a un óptimo desarrollo socioemocional de los estudiantes.

## Recomendaciones

De los hallazgos encontrados, la discusión y las conclusiones registradas, se formulan las siguientes recomendaciones para la institución participante y para otras cuyo interés se oriente a fortalecer el vínculo docente estudiante.

Se sugiere trabajar con los docentes en diversos aspectos de la inteligencia emocional mediante procesos de reflexión y análisis, que les permitan indagar acerca de la adecuada manera para expresar, etiquetar, entender sus propias emociones y las de los demás, así como lograr un mejor desarrollo de las competencias emocionales.

Así mismo, se recomienda que el cuestionario de estilos de apego de adulto pueda ser incluido en los distintos procesos de selección en las instituciones educativas con el fin de determinar el tipo de apego del docente, para desarrollar procesos de formación que le asegure establecer una relación óptima con sus futuros estudiantes.

Por otro lado, ya que para el Ministerio de Educación existe como prioridad abordar el desarrollo de competencias socioemocionales en las instituciones educativas a través de charlas, talleres vivenciales y reflexiones, se podría incluir el cuestionario de apego de adulto. Esta sugerencia tiene el propósito de ayudar a los docentes a entender como el desarrollo socioemocional de los estudiantes está relacionado con el tipo de apego del docente, y de esta manera lograr que interioricen diversos aspectos de la teoría de apego. De este modo se lograría un desarrollo positivo de las competencias emocionales de los docentes, manifestado en sus relaciones con los estudiantes.

Finalmente, se sugiere posibilitar con los docentes reflexiones con encaminadas a entender su rol o solamente como facilitador de un aprendizaje significativo en lo que se refiere a los contenidos de formación, sino entender como la vivencia de sus propias

emociones tiene un impacto en sus estudiantes en lo que se refiere en la manera los estudiantes vivencian su desarrollo socio afectivo.

### **Nuevos Interrogantes de Investigación**

Una vez concluida la investigación, y gracias a los hallazgos encontrados, se puede pensar en extenderla, a partir de los siguientes interrogantes:

¿Cómo se establecen las relaciones en el aula ente el docente y sus estudiantes, a partir de la formación recibida por los docentes sobre la relevancia del apego seguro? Este interrogante es válido, una vez que la institución educativa contemple un plan de formación a los docentes sobre la teoría de apego, para desarrollar habilidades propias de las personas que muestran un tipo de apego seguro, para comparar los cambios efectuados en la gestión emocional y cómo inciden en la regulación emocional de los niños.

Y, en segundo lugar, se podría indagar ¿Cómo perciben los niños, las relaciones con sus docentes? con el fin de ahondar acerca de las representaciones que ellos manifiestan, además de ser una forma de dar voz a los estudiantes acerca de las distintas maneras en que se puede dar una relación entre el estudiante y el docente en lo que se refiere al campo emocional.

### **Limitaciones**

El tema de la investigación se hubiese podido indagar a través de una muestra representativa más grande; sin embargo, teniendo en cuenta la complejidad del tema y debido a que se trata del primer abordaje sobre el tema de relación docente-estudiante, no fue viable para que una sola investigadora trabajase con una muestra más grande. A pesar de esta limitación, se opta por una investigación mixta que aborda el tema con un rigor metodológico, teniendo en cuenta que se logró realizar una comparación entre una docente con tendencia a apego seguro y una docente con tendencia a apego inseguro y determinar las diferencias de sus interacciones en el aula en la manera en que se da la regulación de las emociones de los estudiantes. Así mismo, la información obtenida es válida y, se puede utilizar para orientar las estrategias de los procesos de formación de los docentes, ya que esta es punto de partida de un para lograr entender la importancia de la tendencia del apego seguro del docente en las interacciones con los estudiantes.

Por otro lado, se contó con una dificultad en la recolección de datos debido a que se presentaron alteraciones de orden público lo que demoró el análisis de resultados.

## Referencias

- Andrés, M. L., Castañeiras, C., Stelzer, F., Canet Juric, L., & Introzzi, I. (2016). Funciones ejecutivas y regulación de la emoción: Evidencia de su relación en niños. *Psicología desde el Caribe*, 33(2), 169–189. Recuperado de: <https://doi.org/10.14482/psdc.33.2.7278>.
- Andrés, M., Juric, L. C., Castañeiras, C. E., & Richaud de Minzi, M. C. (2016). Relaciones de la regulación emocional y la personalidad con la ansiedad y depresión en niños. *Avances En Psicología Latinoamericana*, 34(1), 99–115. Recuperado de: <https://doi.org/10.12804/apl34.1.2016.07>.
- Bautista, E & Cuello, C (2017). Observatorio Nacional de Salud Mental, ONSM. Guía Metodológica Actualización Subdirección de Enfermedades No Transmisibles Grupo Funcional: Gestión Integrada para la Salud Mental, 2-47. Recuperado de: <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/ED/GCFI/guia-ross-salud-mental.pdf>.
- Betina, L., González, C., Lacunza, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en Humanidades*, 12, 159-182. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18424417009> .
- Bernaras, E., Jauregizar, J., Udabe, M., & Ibabe, I. (2013). Evaluación de la sintomatología depresiva en el contexto escolar y variables asociadas. *Anuales de Psicología*, 29(1), 131-n/a. Recuperado de: <http://dx.doi.org.ez.unisabana.edu.co/10.6018/analesps.29.1.137831>.
- Boutin, A. P. K., Rojas, L. G., & Ortiz, N. U. (2011). Modalidades evaluativas en la regulación emocional: Aproximaciones Actuales. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 20(1), 29–39. Disponible en: <https://login.ez.unisabana.edu.co/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip&db=fua&AN=61410053&lang=es&site=eds-live&scope=site>.
- Buchheim, A. & Moneta, M.E. (2009) El apego como contribución a la psicología del Desarrollo. En Moneta, M. *El Apego* (p 1-20). Santiago de Chile: Cuatro vientos.
- Buchheim, A. & Moneta, M.E. (2009). Psicobiología de la formación de vínculo. En Moneta, M. *El Apego* (p 21-30). Santiago de Chile: Cuatro Vientos.
- Cooke, J. E., Kochendorfer, L. B., Stuart-Parrigon, K. L., Koehn, A. J., & Kerns, K. A. (2018). Parent–child attachment and children’s experience and regulation of emotion: A meta-analytic review. 1-24. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1037/emo0000504>.
- Colegio Colombo Gales (2019) Recuperado de: <https://colegiocolombogales.edu.co/landing/?gclid=Cj0KCQiAtbnjBRDBARIsAO3zD>

19T3TYk3rsLmLyGn3W7C6OGIcFn9eZz9kd4NtNjjFLYCLthya2oIIaAk\_yEALw\_wc  
 B <http://colegiocolombogales.edu.co/propuesta-educativa/departamentos/>  
<http://colegiocolombogales.edu.co/formacion-humana/>.

- Crugnola, C., Tambelli, R., Spinelli, M., Gazzotti, S., Caprin, C., & Albizzati, A. (2011). Attachment patterns and emotion regulation strategies in the second year. *Infant Behavior & Development*, 34(1), 136–151. Recuperado de: <https://doi-org.ez.unisabana.edu.co/10.1016/j.infbeh.2010.11.002>.
- Dawson, E., Joseph, P., Allen, E., Marston, G., Christopher, A., & Schachar, M. (2014). Adolescent insecure attachment as a predictor of maladaptive coping and externalizing behaviors. *Emerging Adulthood Attachment & Human Development*, 16, No. 5, 462–478. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1080/14616734.2014.934>.
- Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on Children's Social and Cognitive Development. *Educational Psychologist*, 38(4), 207–234. Recuperado de: [https://doi-org.ez.unisabana.edu.co/10.1207/S15326985EP3804\\_2](https://doi-org.ez.unisabana.edu.co/10.1207/S15326985EP3804_2).
- Delgado, O. (2004) Estado actual de la teoría del apego. *Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y del Adolescente*, 4 (1); 65- 81 Recuperado de: <http://psiquiatriainfantil.org/numero4/Apego.pdf>.
- Firoozabadi, A., Abedi, Z., Aliyari, R., Zolfaghari, B., & Ghanizadeh, A. (2014). Psychometric characteristics of the Persian (Farsi) Version of Attachment Style Questionnaire. *Iranian Journal of Medical Sciences*, 39(6), 506–514. Recuperado de: <http://search.ebscohost.com.ez.unisabana.edu.co/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=103038928&lang=es&site=ehost-live&scope=site>.
- Garrido (2006) Apego, emoción y regulación emocional. Implicaciones para la Salud. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38, 493-507.
- Gifre Monreal, M. & Guitart, M. E. (2012). Consideraciones educativas desde la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner. *Contextos Educativos*, 15, 79-92.
- Giné, C., Gràcia, M., Vilaseca, R., & Balcells, A. (2009). Trabajar con las familias en atención temprana. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 23(2), 95–113. Recuperado de: <https://login.ez.unisabana.edu.co/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip&db=fua&AN=44255297&lang=es&site=eds-live&scope=site>.
- G-Pedreira, R. (2018). Propuesta de un modelo de la inteligencia emocional aplicado a la experiencia de la lectura en contexto escolar. *innovación educativa*, (28), 217–232. <https://doi-org.ez.unisabana.edu.co/10.15304/ie.28.5290>.
- Guil, R., Mestre, J. M., Gil-Olarte, P., de la Torre, G. G., & Zayas, A. (2018). Desarrollo de la inteligencia emocional en la primera infancia: una guía para la intervención. *Universitas Psychologica*, 17(4), 1-12. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-4.diep>.

- Guzmán, G. M., Carrasco, N., Figueroa, P., Trabucco, C., & Vilca, D. (2016). Estilos de apego y dificultades de regulación emocional en estudiantes universitarios. *Psykhe* (Santiago), 25, 1-13. Disponible en: <https://doi.org/10.7764/psykhe.25.1.706>. Posada, J (2013) Salud Mental en Colombia. *Biomédica* 33, 1-3 Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/bio/v33n4/v33n4a01.pdf>.
- Hervás, G (2011) Psicopatología de la regulación emocional: El papel de los déficits emocionales en los trastorno. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, Vol. 19, N° 2, 2011, pp. 347-372 Disponible en: [https://extension.uned.es/archivos\\_publicos/webex\\_actividades/5413/psicopatologiadelaregulacionemocionalpapeldelosdeficitemocionales.pdf](https://extension.uned.es/archivos_publicos/webex_actividades/5413/psicopatologiadelaregulacionemocionalpapeldelosdeficitemocionales.pdf).
- Herrera, L., Buitrago, R. E., & Cepero, S. (2017). Emotional Intelligence in Colombian Primary School Children. Location and Gender. *Universitas Psychologica*, 16(3), 1–10. Recuperado de: <https://doi-org.ez.unisabana.edu.co/10.11144/Javeriana.upsy16-3.eips>.
- Kerns, K. A., Brumariu, L. E., & Seibert, A. (2011). Multi-method assessment of mother-child attachment: Links to parenting and child depressive symptoms in middle childhood. *Attachment & Human Development*, 13(4), 315–333. Recuperado de: <https://doi-org.ez.unisabana.edu.co/10.1080/14616734.2011.584398>.
- Kerr, M.L., Buttitta, K.V., Smiley, P.A., Rasmussen, H.F., & Borelli, J.L. (2019) Mothers' real time emotion as a function of attachment and proximity to their children. *Journal of Family Psychology*. 1-12. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1037/fam0000515>.
- Kim, H., & Page, T. (2013). Emotional bonds with parents, emotion regulation, and school-related behavior. Problems among elementary school Truants. *Journal of Child & Family Studies*, 22(6), 869–878. Disponible en: <https://doi-org.ez.unisabana.edu.co/10.1007/s10826-012-9646-5>.
- Laura Andrés, M., Juric, L. C., Castañeiras, C. E., & Richaud de Minzi, M. C. (2016). Relaciones de la regulación emocional y la personalidad con la ansiedad y depresión en niños. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 34 (1), 99–115. Recuperado de: <https://doi-org.ez.unisabana.edu.co/10.12804/apl34.1.2016.07>.
- Lafuente, M y Cantero, M (2010), Vinculaciones afectivas apego, amistad y amor. Madrid Ediciones Pirámide.
- Lugo, S (2016) Maestra, te quiero. Relaciones de apego seguro en el maestro y el niño preescolar. (Tesis Doctoral) Universidad del Turabo, Puerto Rico. Recuperado de: ProQuest Number: 10141776
- Manual de convivencia, (2018) Recuperado de: <http://colegiocolombogales.edu.co/propuesta-educativa/manual-de-convivencia/>.

- Melero, R., & Cantero, M. J. (2008). Los estilos afectivos en la población española: un cuestionario de evaluación del apego adulto. *Clínica y Salud*, 19(1), 83–100. Recuperado de: <http://search.ebscohost.com.ez.unisabana.edu.co/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=34617819&lang=es&site=ehost-live&scope=site>.
- Moneta C, M. E. (2014). Apego y pérdida: redescubriendo a John Bowlby. *Revista Chilena de Pediatría*, (3), 265. Recuperado de: <https://doi-org.ez.unisabana.edu.co/10.4067/S0370-41062014000300001>.
- Morente, A., Guie, G., Ribes, R., & Escoda, N. (2017). Análisis de la relación entre competencias emocionales, autoestima, clima de aula, rendimiento académico y nivel de bienestar en una muestra de escolares de educación primaria, 28,1, 8-18. Recuperado de: <https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.1.2017.19355>.
- Muñoz, I. (2017). La autorregulación y su relación con el apego en la niñez. *Revista Latinoamericana En Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15, 807-821. Recuperado de: <https://login.ez.unisabana.edu.co/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip&db=edsdoj&AN=edsdoj.f98a84a65b84be193d928174835a2b8&lang=es&site=eds-live&scope=site>.
- O'Connor, E., Collins, B., & Supplee, L. (2012). Behavior problems in late childhood: the roles of early maternal attachment and teacher–child relationship trajectories. *Attachment & Human Development*, 14(3), 265–288. Recuperado de: <https://doi-org.ez.unisabana.edu.co/10.1080/14616734.2012.672280>.
- Pallini, S., & Baiocco, R. (2015). “Why did you want to see me?”: Teachers’ Reactions to a Student’s Request as a Function of Teachers’ Personal Early Experiences of Attachment. *Journal of Genetic Psychology*, 176(1), 26–37. Recuperado de: <https://doi-org.ez.unisabana.edu.co/10.1080/00221325.2014.997660>.
- Parada, M., Arias, E., & Perales, C (2015). Desarrollo socioafectivo y convivencia escolar. Recuperado de: <https://login.ez.unisabana.edu.co/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip&db=edselb&AN=edselb.3227941&lang=es&site=eds-live&scope=site>.
- Parrigon, K. S., Kerns, K. A., Abtahi, M. M., & Koehn, A. (2015). Attachment and emotion in middle childhood and adolescence. *Psihologijske Teme / Psychological Topics*, 24(1), 27–50. Recuperado de: <https://login.ez.unisabana.edu.co/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip&db=a9h&AN=112831088&lang=es&site=eds-live&scope=site>.
- Pianta, R., La Paro, K., & Hamre, B. (2008) Classroom Assessment Scoring System. Manual K3. Paul. H Brookes Publishing Co.

- Ramírez, A., Ferrando, M., & Gómez, M. S. (2015). ¿Influyen los estilos parentales y la inteligencia emocional de los padres en el desarrollo emocional de sus hijos escolarizados en 2° ciclo de educación infantil? *Acción Psicológica*, 12(1), 75–90. Recuperado de: <https://doi-org.ez.unisabana.edu.co/10.5944/ap.12.1.14314>.
- Rodríguez, G., & Oiberman, A. (2016). Adaptación y sistematización de una escala de apego para niños pequeños. *Journal of Latino-Latin American Studies (JOLLAS)*, 8(2), 59. Recuperado de: <https://login.ez.unisabana.edu.co/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip&db=edo&AN=117521935&lang=es&site=eds-live&scope=site>.
- Skalická, V., Belsky, J., Stenseng, F., & Wichstrøm, L. (2015). Reciprocal relations between student-teacher. Relationship and children's behavioral problems: Moderation by Child-Care Group Siz. *Child Development*, 86(5), 1557–1570. Recuperado de: <https://doi-org.ez.unisabana.edu.co/10.1111/cdev.12400>.
- Salinas-Quiroz, M., & Posada, M. (2015). MBQS: Método de evaluación para intervenciones en apego dirigidas a primera infancia. *Revista Latinoamericana en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13, 1051-1063. Recuperado de: <https://doi.org/10.11600/1692715x.13235280514>.
- Sarmiento-Henrique, R., Lucas-Molina, B., Quintanilla-Cobián, L., & Giménez-Dasí, M. (2017). La evaluación multi-informante de la regulación emocional en edad preescolar: un estudio longitudinal. *Psicología Educativa*, 23(1), 1–7. Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.pse.2017.01.001>.
- Silva, C., Soares, I., & Esteves, F. (2012). Attachment insecurity and strategies for regulation: When emotion triggers attention. *Scandinavian Journal of Psychology*, 53(1), 9–16. Disponible en: <https://doi-org.ez.unisabana.edu.co/10.1111/j.1467-9450.2011.00924.x>.
- Stefanović, T., Tošić, M., & Velikić, D. (2015). Maternal Attachment and Children's Emotional and Cognitive Competences. *Psihologijske Teme / Psychological Topics*, 24(1), 51–69. Recuperado de: <https://login.ez.unisabana.edu.co/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip&db=a9h&AN=112831089&lang=es&site=eds-live&scope=site>.
- Verschueren, K., & Koomen, H.Y.(2012). Teacher- child relationships from an attachment perspective. *Attachment & Human Develoment*, 14(3), 205-211. Recuperado de: <https://doi-org.ez.unisabana.edu.co/10.1080/14616734.2012.672260>.
- Yáñez-Yaben, S., & Comino, P. (2011). Evaluación del apego adulto: Análisis de la Convergencia Entre Diferentes Instrumentos. *Acción Psicológica*, 8(2), 67–85. Recuperado de: <https://login.ez.unisabana.edu.co/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip&db=a9h&AN=67619463&lang=es&site=eds-live&scope=site>.



## Apéndices

### Apéndice 1. Consentimiento Rectoría 1



Chía, 20 de febrero de 2019

**Doctora  
Clara Martín  
Rectora  
Colegio Colombo Gales**

Respetada Doctora Clara

Reciba un cordial saludo

Somos un grupo de investigación de la Maestría en Desarrollo Infantil de la Universidad de la Sabana, realizando un proyecto de tesis que tiene como título: “incidencia del tipo de apego del docente en la regulación emocional de los niños”. El estudio tiene la finalidad indagar el tipo de apego de los docentes y cómo este aspecto incide en la forma como los niños regulan sus emociones, teniendo en cuenta que en el contexto escolar se generan fuertes vínculos entre docentes y estudiantes debido al tiempo que están los niños en el colegio, además, este contexto no ha sido explorado referente al tema propuesto lo que permitiría aportar a un vacío de conocimiento.

Por otra parte, los hallazgos de esta investigación posibilitasen hallar nuevos elementos que permean las relaciones entre docentes y estudiantes, con el fin de generar reflexiones que permitan aportar elementos positivos tanto en la formación de los docentes como en el desarrollo infantil.

Teniendo en cuenta que el Colegio Colombo Gales en su PEI asigna gran importancia al desarrollo emocional de los niños, para nosotros es importante contar con la participación de su colegio, pues un objetivo de la Maestría es aportar a resolver necesidades propias de la infancia en un contexto real, generando elementos que permitan fortalecer el desarrollo infantil. Por lo tanto, si contamos con su autorización, implementaremos algunos instrumentos de investigación dirigidos a los docentes y una prueba de regulación emocional en los niños contando con el consentimiento informado de sus padres. Estos instrumentos contarán con la validación de expertos para corroborar la pertinencia y coherencia para responder a la finalidad de la investigación.

La participación de su institución es de carácter voluntaria y se garantiza confidencialidad en el manejo de la información, la cual será empleada exclusivamente con fines de investigación. El reporte final de la investigación será socializado con su institución oportunamente.

Cordialmente,

**ANGELA MARIA RUBIANO BELLO**  
3227008141  
[angelarube@unisabana.edu.co](mailto:angelarube@unisabana.edu.co)  
Directora de tesis.

**MARÍA CONSTANZA ROJAS DEVIA**  
3166520404  
[María.rojas1@unisabana.edu.co](mailto:María.rojas1@unisabana.edu.co)  
Candidata a Magister.

## **Apéndice 2. Validación instrumento 1**

Bogotá, febrero 1 de 2019

Profesor:

Lady Evelyn Díaz Posada

Máster en Investigación Aplicada a la Educación

Universidad De Valladolid

### **REF: Solicitud para validar instrumento de investigación**

Apreciada maestra, reciba un cordial saludo.

Por medio de la presente nos dirigimos a usted para solicitar su colaboración, dada su experiencia, conocimientos, habilidades de investigación y trayectoria profesional, en la revisión, evaluación y validación de un instrumento de recolección de datos, el cual será utilizado para el desarrollo de un trabajo de investigación titulado: “ *Como incide el tipo de apego del docente en la regulación emocional de niños de grado segundo del colegio Colombo Gales* “, donde participa la estudiante María Constanza Rojas Devia, quien presentará este trabajo de grado para optar al título de Magister en Desarrollo Infantil en la Universidad de la Sabana.

El instrumento que le será compartido tiene como propósito recoger información cualitativa de los comportamientos del docente en lo que tiene que ver con aspectos relacionados la regulación emocional de los estudiantes en el aula. Así cómo generar preguntas para realizar una entrevista semiestructurada con el docente y ahondar de una manera más profunda acerca de estos aspectos. Las categorías propuestas tienen parámetros claros de observación los cuales están descritos en la prueba denominada Clases K-3, Classroom Assessment Scoring System (Pianta, C, La Paro, K & Hamre, B, 2008), son retomada por la estudiante mencionada con el apoyo de su asesora docente-investigadora Ángela María Rubiano.

La presente investigación se sustenta principalmente en el la teoría del Apego, desarrollada por el psicoanalista Jhon Bowlby (1989), la teoría de Robert Pianta (1992), quien retoma algunos aspectos de la teoría del Apego en el rol del docente, el modelo inteligencia emocional de Mayer Y Soley (2011) que está centrado en el contexto educativo y el concepto de autorregulación emocional Trommsdorff (2009) y Gross (1999), quienes postulan que por un lado que el tipo de apego se construye a través de diversas experiencias con los cuidadores primarios y se repite en las interacciones posteriores, y por el otro, el docente genera relaciones con sus estudiantes de una forma determinada que potencia o no los distintos procesos de desarrollo, entre estos la autorregulación emocional, que permite el reconocimiento de las emociones y direccionamientos de estas en pro de su adaptación y consecución de objetivos. Por ello, se plantea como hipótesis fundamental, que el tipo de Apego del docente puede estar relacionado con la regulación emocional de los niños. Debido a que la falta de regulación emocional genera diversos tipos de consecuencias que generan problemáticas como: ansiedad, depresión infantil, cobra especial relevancia diseñar estrategias pedagógicas que den respuesta a esta necesidad.

En ese sentido, la presente investigación pretende encontrar relación entre las categorías de análisis, la entrevista semiestructura y la teoría de apego y de Rober Pianta por ello se precisa un enfoque de investigación mixto.

De esta manera, desde el paradigma cualitativo al desarrollar esta tarea de investigación, se pretenderá describir y analizar los comportamientos de los docentes y sus estudiantes y la manera cómo la maestra logra propiciar en el grupo procesos de regulación.

Como documento adjunto recibirá el instrumento propuesto en formato Word para que, con la funcionalidad de control de cambios, usted nos permita evidenciar sus sugerencias. Le solicitamos devolver el documento adjunto en cuanto les sea posible vía email, con el fin de realizar los ajustes pertinentes.

Agradecemos su participación y es seguro que sus comentarios constituirán un aporte fundamental para el desarrollo de la investigación.

Cordialmente,

María Constanza Rojas Devia  
Investigadora



Mg. Ángela María Rubiano Bello  
Asesora

### Apéndice 3. Consentimiento Docentes 1



UNIVERSIDAD DE LA SABANA  
MAESTRÍA EN DESARROLLO INFANTIL

Proyecto de investigación

**RELACION ENTRE EL TIPO DE APEGO DEL DOCENTE Y LA REGULACIÓN EMOCIONAL DE NIÑOS DE GRADO SEGUNDO DEL COLEGIO COLOMBO GALES.**

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Respetada profesora:

Somos un grupo de investigación de la Maestría de Desarrollo Infantil de la Universidad de La Sabana y adelantamos el proyecto titulado: **RELACION ENTRE EL TIPO DE APEGO DEL DOCENTE Y LA REGULACIÓN EMOCIONAL DE NIÑOS DE GRADO SEGUNDO DEL COLEGIO COLOMBO GALES**. En este estudio nos proponemos resolver el siguiente interrogante: ¿Cómo incide el tipo de apego del maestro en la regulación emocional de los niños de 7 años?

Es conveniente señalar que los hallazgos de esta investigación se constituyen en un aporte para lograr potenciar distintos procesos de desarrollo en el aula. Con el fin de reunir información se realizará una entrevista a profundidad, la cual será grabada para asegurar el aprovechamiento de los datos, y se complementará con la filmación de veinte minutos de su clase como método de observación, el cual corresponde a la metodología requerida para la investigación.

Los resultados de la entrevista y de la filmación se recopilarán en un informe final que constituye el insumo para responder a los objetivos de la investigación, por lo tanto, toda la información que provenga de usted será tratada de manera confidencial para lo cual se omitirán los nombres de los participantes.

Atentamente, solicitamos su autorización para entrevistarle y filmarlo para emplear los datos recolectados. En caso afirmativo, favor completar la información y remitirla al equipo encargado de la investigación.

Por favor no dude en contactarnos si tiene alguna inquietud o de requerir aclaración acerca de los procesos propios de nuestro proyecto.

Agradecemos su gentil información.

Mg Ángela María Rubiano  
Asesora de Investigación  
[angelarube@unisabana.edu.co](mailto:angelarube@unisabana.edu.co)

María Constanza Rojas Devia  
Investigador Principal  
[maria.rojas1@unisabana.edu.co](mailto:maria.rojas1@unisabana.edu.co)

**MANIFESTACIÓN CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Yo \_\_\_\_\_ identificado con CC \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ . ACEPTO VOLUNTARIAMENTE participar en el estudio y manifiesto que he leído y comprendido el objetivo del estudio

FIRMA: \_\_\_\_\_  
FECHA: \_\_\_\_\_

## Apéndice 4. Matriz de Análisis 1

Estimado Evaluador:

A continuación, presentamos la pregunta y los objetivos del estudio.

### Pregunta problema

¿Cómo incide el tipo de apego del maestro en la regulación emocional de los niños de 7 años?

### Objetivo general

Analizar la incidencia del tipo de apego del maestro en la regulación emocional de los niños de 7 años en el Colegio Colombo Gales.

### Preguntas asociadas

¿Cuáles son los tipos de apego en los maestros del Grado Segundo del Colegio Colombo Gales?

¿Cuál es el nivel de regulación emocional en los niños de grado segundo?

### Objetivos específicos

¿Cuáles son los tipos de apego en los maestros del Grado Segundo del Colegio Colombo Gales?

¿Cuál es el nivel de regulación emocional en los niños de grado segundo?

Aportar elementos de análisis para fortalecer la formación de maestros a partir de los resultados obtenidos con el fin de fortalecer el desarrollo socioemocional de los niños.

Como puede observar en el cuadro realizado se encuentran dos categorías que hacen referencia a aspectos del docente que permiten potenciar el proceso psicoafectivo de los estudiantes en el aula y ver la importancia de relación docente estudiante cómo un elemento importante en este proceso.

Estas categorías y subcategorías junto con sus indicadores serán observados a través de una filmación de 20 minutos con la docente, el análisis se realizará a través de la investigadora y una coinvestigadora para seguir el protocolo sugerido en la prueba, "Class K-3". Por otro lado, las preguntas sugeridas se utilizarán cómo base para la entrevista semiestructura y así indagar a profundidad estos aspectos, con el fin de mirar la congruencia en el aula acerca del hacer del docente y lo que piensa que hace frente a su rol en el desarrollo emocional de lo niños.

Categoría	subcategoría	Indicadores	Lo que se quiere indagar	Pregunta
<p><b>Apoyo Emocional</b></p> <p>A aquellos niños que son motivados y tienen la posibilidad de interactuar con otros desde edades muy tempranas establecen trayectorias positivas de desarrollo en lo académico como en lo social. (Hamre &amp; Pianta 2001)</p>	<p><b>Clima Positivo:</b> refleja la conexión emocional entre el profesor y los estudiantes y el ambiente cálido, respeto y disfrute de la comunicación verbal y no verbal de las interacciones.</p>	<p><b>Relaciones interpersonales</b> (proximidad física, compartir actividades, apoyo entre pares, afecto hacia el profesor y los pares, conversación social).</p> <p><b>Afecto positivo:</b> (sonrisas, risas, entusiasmo)</p> <p><b>Comunicación positiva:</b> (afecto verbal, afecto físico, expectativas positivas).</p> <p><b>Respeto:</b> (Contacto visual, calidez, voz calmada, lenguaje respetuoso, cooperación y o compartir).</p>	<p>La manera en que el docente percibe cómo su propia acción puede generar un ambiente positivo.</p> <p>Indagar acerca de las acciones que el docente realiza para favorecer las relaciones interpersonales en el aula (con los estudiantes y entre ellos).</p> <p>Indagar la relevancia que asigna el docente a la expresión de emociones positivas en el aula.</p>	<p>Desde su experiencia ¿Cuál es la diferencia entre un ambiente positivo y negativo en el aula?</p> <p>¿De qué manera un docente puede promover un clima positivo de aula?</p> <p>¿Qué acciones realizas en la cotidianidad, qué te permiten generar un ambiente positivo en el aula?</p> <p>¿Que son las emociones? ¿Para qué sirven las emociones?</p> <p>Como docente, ¿De qué manera promueves la expresión de</p>

			Las manifestaciones de respeto que el docente reconoce en su rol.	emociones en el aula?  ¿Cuáles consideras que son las formas de manifestar respeto en el aula, por parte del docente?
	<b>Clima Negativo:</b> refleja el conjunto de expresiones negativas en el salón, la frecuencia, calidad y la intensidad de estas expresiones.	<p>Afecto negativo: (irritabilidad, ira, voz fuerte, agresión entre pares, negatividad desconectada o en aumento).</p> <p><b>Control punitivo:</b> (gritos, amenazas, control físico, castigos duros).</p> <p><b>Sarcasmo y falta de respeto:</b> (voz sarcástica u oraciones, burlas, humillaciones)</p> <p><b>Fuerte negatividad:</b> (Victimización, bullying, castigos físicos).</p>	<p>La manera en que el docente percibe cómo su propia acción puede generar un ambiente negativo.</p> <p>La percepción del docente acerca de sus emociones negativas y su impacto en el aula.</p> <p>La manera en que el docente gestiona las emociones negativas de los estudiantes.</p> <p>El manejo de frases y actitudes negativas en el aula.</p> <p>La percepción del docente frente a problemáticas dadas por comportamientos negativos que agudizan por distintos factores.</p>	<p>Desde su experiencia, ¿qué expresiones de un docente en el aula podrían generar un clima negativo?</p> <p>Cuando un estudiante se frustra frente a una determinada situación ¿cómo lo manejas?</p> <p>¿Qué tipo de frases manejas cuando un estudiante no logra cumplir con una rutina o un objetivo de un ejercicio?</p> <p>¿Tus estudiantes han mostrado algún tipo de conflicto en el aula? ¿Cuál?</p>
	<b>Sensibilidad del profesor:</b> Abarca la conciencia y la capacidad del profesor frente a las necesidades académicas y emocionales de los estudiantes; altos niveles de sensibilidad facilitan en los estudiantes la habilidad de explorar activamente y aprender ya que el profesor provee comodidad, tranquilidad y ánimo.	<p><b>Conciencia:</b> (anticipar problemas y planes apropiadamente, notar falta de entendimiento y dificultades).</p> <p><b>Sensibilidad:</b> (conocer emociones, proveer tranquilidad y asistencia, proveer apoyo individual).</p> <p><b>Direccionar problemas:</b> (Ayuda de manera efectiva y oportuna, ayuda para resolver problemas).</p> <p><b>Confort del estudiante:</b> (Buscar soporte y guía, libertad para participar, tomar riesgos).</p>	<p>Indagar acerca de las comprensiones que el docente tiene acerca de la sensibilidad y su importancia frente a la regulación emocional.</p> <p>Identificar la manera en que el docente reconoce y ayuda a gestionar las emociones de los estudiantes.</p> <p>Reconocer los posibles manejos que el docente puede realizar para atender un conflicto.</p>	<p>¿De qué manera un docente manifiesta su sensibilidad?</p> <p>¿Por qué crees que es importante?</p> <p>¿Cuáles serían algunas manifestaciones de ser sensible?</p> <p>Cuéntame ¿qué es gestión emocional?</p> <p>¿Cómo ayudas a los estudiantes en este proceso?</p>

			<p>La percepción del docente acerca de la importancia que sus estudiantes pueden buscar su apoyo para gestionar y resolver conflictos.</p>	<p>¿por qué crees que es importante?</p> <p>Me puedes dar un ejemplo de la resolución de un conflicto en clase.</p>
	<p><b>Considerar la perspectiva de los estudiantes:</b> El grado en que las interacciones con los estudiantes en el aula están enfocadas en los intereses, motivaciones puntos de vista de los estudiantes, con el fin de animarlos a ser responsables y autónomos.</p>	<p>Flexibilidad y atención a los estudiantes: (mostrar flexibilidad, incorporar las ideas de los estudiantes, seguir su liderazgo)</p> <p>Apoyo para autonomía y liderazgo: (permitir elecciones, permitir a los estudiantes liderar sesiones, dar responsabilidad a los estudiantes).</p> <p>Expresión de estudiantes: (Alentar hablar a los estudiantes, obtener ideas y/o perspectivas).</p> <p>Restricción de movimientos: (permitir movimiento, no ser rígido)</p>	<p>Indagar acerca de las formas en que el docente reconoce e incorpora las ideas de los estudiantes.</p> <p>Identificar en los profesores cómo ellos potencian diversos procesos de desarrollo de sus estudiantes a través de la asignación de responsabilidades y de la oportunidad de liderar espacios dentro de la clase.</p> <p>La manera en que el docente considera que puede alentar a sus estudiantes para manifestar sus sentimientos e ideas.</p>	<p>¿Qué tipo de hobbies les gustan a tus estudiantes? ¿Qué tipo de películas y canciones, juegos les gusta a tus estudiantes?</p> <p>¿Qué piensas de estos?</p> <p>¿Existen líderes en tu clase? ¿Cómo los identificaste?</p> <p>¿Qué pasa con aquellos que no son líderes?</p> <p>¿Algunos de tus alumnos han hecho proyectos? ¿Qué tipo de proyectos? ¿Cómo se han sentido haciendo estas actividades?</p>
<p><b>Organización del salón.</b></p> <p>El desarrollo y la regulación de habilidades depende del contexto, es así como es importante este aspecto, ya que los estudiantes exhiben mejor regulación de sí mismos en ambientes regulados. (Kounin, 1970).</p>	<p><b>Comportamiento del director (management).</b></p> <p>Engloba la habilidad del profesor para proporcionar expectativas claras sobre el comportamiento y usar métodos efectivos para prevenir y redirigir malos comportamientos.</p>	<p><b>Claras expectativas de comportamiento:</b> (claras expectativas, consistencia, claridad en las reglas).</p> <p><b>Proactividad:</b> (Anticipación de problemas o escaladas, baja reactividad, supervisión).</p> <p><b>Redirección de malos comportamientos:</b> (efectividad en la reducción de malos comportamientos, atención a lo positivo, usar indicaciones sutiles para redirigir, eficiente redirección).</p> <p><b>Comportamiento del estudiante:</b> (compromiso frecuente, baja agresión y desobediencia).</p>	<p>La forma en que el docente comunica al grupo de estudiantes sus expectativas y reglas.</p> <p>La forma en que el docente concibe su rol para prevenir y solucionar los diversos conflictos que se presentan en el aula.</p> <p>La percepción acerca de la efectividad de sus estrategias para el manejo de emociones en el aula</p> <p>La manera en que el docente piensa</p>	<p>¿Cómo haces para que tus estudiantes entiendan cómo debe funcionar el salón de clase?</p> <p>¿Cómo previenes y manejas que se den conflictos en clase? ¿me podrías dar un ejemplo?</p> <p>Desde tu observación, ¿con qué frecuencia aparecen los conflictos en el aula? ¿Cuánto tiempo pueden durar?</p>

			que sus estudiantes son comprometidos y sus manifestaciones.	¿Cómo crees que tus estudiantes se sienten en las clases? ¿Por qué? ¿Qué tipo de manifestaciones te hacen pensar que eso es cierto?
--	--	--	--	---

## Apéndice 5. Transcripción de Entrevistas 1

Pregunta	Respuestas docente apego seguro	Respuestas docente apego inseguro
1. Desde su experiencia ¿Cuál es la diferencia entre un ambiente positivo y negativo en el aula?	<p>Bueno, un ambiente positivo es donde se le brinda la oportunidad al estudiante de estar cómodo, de brindarle pues toda la energía y todo el positivismo como mismo lo dice que uno puede expresar para desarrollar cada una de las clases, llevarles material de su agrado buscar diferentes estrategias que llamen su atención, eh digo ambiente positivo ah esas clases donde los estudiantes se encuentren interesados por indagar, interesados por el tema que se va a desarrollar y creo que un ambiente negativo es un ambiente donde los estudiantes no muestran interés por el aprendizaje, donde la actitud del maestro es chocante con los estudiantes, donde el maestro se ve que es una persona muy autoritaria y el solo tenga la razón y que también los estudiantes no se sientan cómodos tanto para el maestro como para la clase.</p>	<p>Huich es garrafal realmente porque con respecto a ósea, es que un ambiente positivo primero el niño realmente aprende en un ambiente positivo los niños se sienten motivados, sí sienten como la confianza de equivocarse también, sí de preguntar, en cambio en un ambiente negativo, los niños simplemente van a tener miedo van estar represados y no van a poder ser ellos por el miedo a que los juzguen o por el miedo a que se equivoquen y los hagan quedar mal con sus compañeros, sí, hay que entender digamos, en el curso son niños 7 años 8 años es muy importante la relación con sus pares y en la medida en que ellos se sientan confiados con sus pares y en la medida en que ellos tengan la confianza de decir o de preguntar o de dar ideas y que sean aceptados pues va a ser mucho mejor y van a estar dispuestos a aprender.</p>
2. ¿De qué manera un docente puede promover un clima positivo de aula?	<p>Bueno yo creo que en primer lugar el clima positivo empieza desde que uno entra al salón de clase, la actitud con que se le presente a los estudiantes es muy importante, entonces si tú llegas contenta, llegas exigirle cosas de una buena forma, teniendo la autoridad pero no es la autoridad de se sientan ya y todo el mundo tiene que hacer lo que yo diga, no, pues me parece que la forma es ¿cómo impactarlos?, que ellos estén contentos de que ellos se sientan cómodos y pues que la actitud del profesor sea de guiarlos de ayudarlos de jugar con ellos de que si comete un error el profesor este ahí para ayudarlos no para regañarlos y pues pienso que ese es el ambiente positivo.</p>	<p>Yo creo que uno crea vínculos con sus estudiantes, yo personalmente creo vínculos con mis chiquitos, entonces, lo que yo hago es que los niños precisamente se sientan confiados, no tengan miedo de preguntar, que si quieren preguntar pregunten no hay necesidad de que ellos omitan información o que se sientan como regañados o sí, apartados porque no saben preguntar yo creo que es eso.</p>
3. ¿Qué acciones realizas en la cotidianidad, qué te permiten generar un ambiente positivo en el aula?	<p>Bueno a mí me gusta realizar muchos juegos con ellos, hacemos muchos juegos de roles también he pues en diferentes clases realizamos actividades grupales que ellos les gusta bastante, actividades físicas que se estén moviendo o haciendo algún tipo de actividad que, pues permita moverse bastante, ellos les gusta eso, mirar los intereses de cada uno de los estudiantes y pues desarrollar y planear las clases.</p>	<p>Tiene que mirar los espacios en los que convive con los niños, evidentemente uno pues está en el aula con ellos, pero uno tiene que generar esos lazos también cuando están fuera, los niños muchas veces por venir con problemas o la amiga les hizo algo o paso algo en el descanso, que realmente no les permite llegar al aula felices o no les permite estar dispuestos o simplemente tienen algún diagnóstico que realmente los frena sí entonces, en la medida en que uno pueda entablar vínculos con ellos es mucho mejor e igual, también yo creo que es muy importante dejar las como las normas claras desde el inicio y sí yo soy tu profesora en clase sí y yo te ayudo pero afuera también soy tu amiga, entonces te puedo escuchar ¿dime que te pasa? ¿necesitas ayuda?, ¿para qué?, para que ellos entiendan la diferencia que hay en clase y en descanso o en el almuerzo, pero que ellos también tengan la confianza de decir siento esto me pasa esto y también siento que uno tienen que tener mucha compatibilidad con lo que ellos les gusta, sí, con respecto a esto no sé ahora a ellos ahora les gusta los bleybleid bleybleid, listo entonces muestra a ver que hizo sí, sí ellos sienten como esa empatía como que uno realmente se interesa por lo que ellos están haciendo va a ser mucho más fácil desarrollar clases, estar en el descanso con ellos, pues uno</p>

<p>4. ¿Que son las emociones? ¿Para qué sirven las emociones?</p>	<p>Las emociones son los sentimientos que los estudiantes expresan frente a diferentes situaciones, frente a las experiencias que ellos hayan tenido tanto en casa como acá en el colegio. Sirve para expresarte para saber quién eres y cómo mostrarse cada uno cómo es por dentro, que es lo que tiene por dentro.</p>	<p>ya sabe cómo manejarlos y por donde irse con ellos.</p> <p>Ahí, bueno, las emociones para mí son sentimientos de que de que permiten expresar como te sientes en determinado espacio, sí y entonces, sí, ¿para qué sirven?, precisamente para que uno se pueda expresar, para que uno pueda decir su punto de vista o ósea no todo el mundo siempre está feliz sí, sino que también tenga la posibilidad de darse cuenta reconocerse.</p>
<p>5. Como docente, ¿De qué manera promueves la expresión de emociones en el aula?</p>	<p>La expresión de emociones y pues desarrollamos diferentes actividades a veces por centros, entonces en cada centro el niño tiene la oportunidad de decir de pronto de decir sí le agradó más, me gusto más esta miss, no es una sola actividad que todos digan bueno es plana y no me demostró nada, sino que a veces por centro trabajamos y como que expresan cada una de sus emociones en cada uno de sus centros.</p>	<p>Bueno, con respecto bueno es que como le digo eso es de manejar no porque igual los niños sin son muy expresivos, si entonces yo creo que mediante el juego mediante las actividades que ellos desarrollan, las actividades llevan a cabo uno permite que ellos también como se promueva lo que sus emociones más que todo positivas sí, que ellos se sientan a gusto, que si uno tiene temas relacionados si, como ellos se sientan tranquilos y no se sientan como perturbados de lo que se va a desarrollar.</p>
<p>6. ¿Cuáles consideras que son las formas de manifestar respeto en el aula, por parte del docente?</p>	<p>Las formas de manifestar respeto eh yo pienso que dándole la oportunidad a los estudiantes uno para expresarse, eh dejando como muy en claro las reglas en primer lugar, ósea que conozcan siempre primero las reglas que las hacemos entre todos ose que me parece los más importante, en el salón tenemos algo que se llama agrements los hacemos los primeros días del año todos, en todos daban ideas sobre cuáles serían las reglas que debíamos tener en clase, entonces desde eso partimos y pues desde ahí yo parto como decir oiga recuerdan las reglas, recordamos que los hicimos todos y que todos pusimos esos acuerdos para pues tener una sana convivencia eso fue.</p>	<p>Uy yo digo que la primera es dejar las normas claras o sea desde el inicio, no sé si te diste cuenta a hora en clase que gritan, tienes que gritar no es necesario, tranquilízate si, entonces como que ellos desde, uno desde su papel desde su rol como docente uno también tiene que transmitirle a ellos esa calma y ese respeto, si yo no respeto a mis estudiantes no puedo pretender que ellos me respeten a mí, eso es clave, si yo los grito ellos van a responderme con un grito, entonces en la medida en que como uno canalice esas energías, tranquilízate todo está bien que paso, hay uno es que empieza a proponer el respeto, y más que entre docente y estudiante, entre estudiantes, entre pares porque eso fundamental que ellos mismos se respeten.</p>
<p>7. Desde su experiencia, ¿qué expresiones o acciones de un docente en el aula podrían generar un clima negativo?</p>	<p>Pues primero llegar obviamente con una mala actitud, de pronto ha pasado obviamente en nuestra cotidianidad en nuestra vida personal tenemos diferentes situaciones, llegar de pronto con una mala cara con una mala expresión a veces también algunos docentes compañeros que llegan llorando eso para los estudiantes es bastante afecta mucho, entonces es difícil ahí como manejar la situación, ya que se torna, otra situación totalmente diferente me sucedió una vez eh me dolía mucho la cabeza y me tocaba entrar al salón a sacar mis cosas, entonces yo también vi eso de la actitud de los estudiantes y todos volcaron la atención hacia mí, miss que tienes que te pasó, no mis amores me doliendo la cabeza al otro día me llegaron, miss estas bien no sé qué, entonces me ya uno dice en serio la actitud de uno, como si hubiera llegado diciendo no pasa nada tranquilo hubieran estado, aparte él sentía bastante mal en la cara se me veía y fue la preocupación de ellos y una mamá me escribió miss es que queremos saber qué fue lo que te pasó, porque me comentó mi hijito que te estaba doliendo la cabeza ya te paso, entonces yo, claro, uno a veces trata de evitar pero la expresión a uno se le nota y pues</p>	<p>Uy gritarlos, gritarlo es tremendo, hacerlos quedar mal, hacerlos quedar en ridículo frente a sus compañeros, eso no se puede concebir, precisamente porque son niños y ellos están en un proceso de crecimiento y adaptación y cuando el profesor es el que empieza rechazarlos ah estigmatizarlos frente a sus pares es tremendo.</p>

no sé nada disimular bueno miss, y también el año antepasado falleció mi abuelita pero la información fue ahí mismo, claro pues mi reacción fue llorar y todos los niños oh miss se le murió la abuelita, no ¿qué hacemos?, al otro día me llegaron cartas de los niños, que la abuelita iba a estar tranquila, que la abuelita está en el cielo que no me preocupara, los papas entonces, yo decía cada expresión que uno tenga con ellos va a impactar de una vez, uno en el desarrollo de la clase, uno en la relación con ellos y entonces ahí es cuando uno se da cuenta lo chévere porque los niños se preocupan por uno al igual que uno se preocupa por ellos.

8. Cuando un estudiante se frustra frente a una determinada situación ¿cómo lo manejas?

Bueno en primer lugar, eh hablo con el estudiante lo motivo bastante, siempre trato de hacer una motivación positiva uno a uno, luego los compañeros lo ayudan, pues muchos dicen vamos tú puedes delante de todos lo puedes hacer, si te equivocas no pasa nada, también hablo con el estudiante para que me exprese cuál es su frustración otra manera diferentes de hacerlo, le doy diferentes estrategias como para que pueda desarrollar la actividad, no como lo resuelven los demás sino otra estrategia.

Bueno, eso pasa generalmente yo generalmente, lo que hago es bueno, ¿qué pasó? y que me explique ¿por qué no puedo? ¿por qué no puedes?, no es no entendí, ah entonces es diferente es diferente que no entiendas a que no puedas, tú si puedes hacerlo, si entonces ahí ellos ya empiezan a bajarle como dos rayitas, es que no puedo es que es difícil y decirles que no es que si se puede y es que si lo vamos hacer, entonces en la medida en que uno reconozca el papel de ellos, reconozca que ellos son capaces, uno no tiene que subestimar a los niños, si en la medida en que yo reconozca y que yo te diga es que tu problema no es que no puedes, tu problema es que no pusiste atención, si tú pones atención vas a saber ¿cómo hacerlo?, ¿cuál es la solución?, ellos mismos dan la solución, ellos mismos plantean como solucionarlo, si entonces digamos si ya no se puede, una niña que ya lo haya hecho mi amor explícale a tu compañero como lo hiciste, si entonces los niños claro al ver que ya no está ese rol de docente si no es otro par que le puede ayudar, le puede colaborar en esa medida ya el niño se siente más confiado y realmente como que su frustración se disminuye completamente porque se da cuenta que si es capaz de hacerlo.

9. ¿Qué manejo realizas en el aula cuando un estudiante no logra cumplir con una rutina o un objetivo de un ejercicio?

Bueno, en primer lugar se habla con el estudiante, se le recuerda las reglas, luego hablo con el estudiante personalmente me, le pido por favor que me diga que fue lo que sucedió, cuál es la dificultad, por qué no lo ha podido hacer y luego pues hacemos compromisos, cómo podemos mejorar para la próxima vez, cuáles son tus compromisos para la próxima clase, eh que crees que puedes mejorar de ti mismo y así se maneja la situación.

Bueno, eso es muy normal que pase realmente, pero precisamente todos los procesos son diferentes ósea yo tengo un objetivo y mi objetivo puede ser que el niño reconozca los tipos de energía, pero el si el niño lo quiere ser escrito pero el otro no le gusta escribir y lo quiere dibujar, los dos llegan al objetivo, diferentes formas para lograrlo lo que yo quería, entonces, yo creo que ahí es en la medida como que uno le permita al niño ser, si ósea si definitivamente no, por x o y porque estaba distraído y por no le interesa el tema porque muchas veces pasa por alguna razón, entonces ya uno mira bueno porque otro lado me puedo ir para que ellos lleguen, pero lo primordial es que le niño lo exprese como él quiera, si en la medida en que él pueda decir, si es que yo no quiero escribir no me gusta, pero porque no, no me gusta, pero te dibujo lo que entendí y en esa medida yo puedo saber si lo logré.

10. ¿Tus estudiantes han mostrado algún

Si, bueno ahorita tengo un conflicto con dos estudiantes que se están diciendo

Bueno precisamente bueno con estos chiquis de segundo, si existen muchos

tipo de conflicto en el aula?  
¿Cuál?

palabras fuertes, entonces precisamente tengo ese como tal y otro con otro estudiante que le gusta estar molestando, pero quitando sus objetos personales, corriendo la sillita entonces eso molesta bastante a los demás, pero si es un grupo específico.

tipos de conflicto, mm, precisamente, no sé, porque yo siento que las familias influyen mucho en, si, en los comportamientos de los niños, entonces tenemos el caso de una mamá que siempre culpa al otro niño y entonces lo que hace es hablar con todos los papas, entonces es culpa del niño y de mi hijo nunca jamás, si entonces bueno, eso creo que es problemas de grandes que se transmite a los niños que no tiene que ser así, entonces en la medida en que uno le diga a los niños es que aquí todos somos iguales, es que tu ¿por qué gritas?, es que tú respetas ósea, yo una vez paso, es que eso está feo y yo ¿feo que?, ¿feo según quién?, para mí está feo, pues pero para mí está lindo, si en la medida en que ellos entiendan que el otro tiene la posibilidad de pensar diferente, en la medida en que ellos se sean capaces de reconocer al otro como par que tiene gustos diferentes, en la medida que pase eso yo siento que se reduce los conflictos ¿Por qué? Porque es que si uno le da trascendencia al niño que no hace caso, al niño, uno no puede darle trascendencia al niño que está disperso, uno tiene que estar pendiente pero uno tiene que mirar como hago yo para solucionar eso y que el niño que está disperso no afecte a los demás, si en la medida que eso pase pues ya uno, ahí las pierde todas, en cambio si uno es consciente, listo pero este le pasa algo, yo que puedo hacer con este para que trabajen con este, sí, uno ahí mueve como sus fichitas para saber que se puede hacer, para que ni los papas se involucren, ni los niños se involucren. " Es que mi mamá dice que, es que no", aquí no está la mamá mi amor que pena, aquí estamos tú, tú y tú y yo y tenemos que solucionarlo en la medida en que eso pase y ellos sean conscientes de lo que esta, de que ellos pueden solucionar sus problemas que no le den tanta trascendencia, a parte porque el niño es así, se peleó hoy con Juanita pero mañana son super amigos y los papas son los que pelean, en la medida que uno pueda manejar eso con los niños y que los niños entiendan las diferencias yo creo que ya, se solucionan conflictos.

11. ¿De qué manera un docente manifiesta su sensibilidad?

Pues yo creo por eso mismo desde la expresión de las emociones, yo con ellos soy muy expresiva y ellos se han dado cuenta yo soy muy sensible a lo que de pronto digamos que, hago compromisos con ellos y no me los cumplen, yo les digo me siento triste, miren en serio me dolió el corazón, en serio no me siento bien porque ustedes no están cumpliendo las reglas, estoy haciendo compromisos y no los veo o me siento muy feliz porque pasamos e hicimos esto bien, la sumativa nos salió perfecta, estamos aprendiendo cada día más, entonces yo como les expreso de esa forma mi sensibilidad más que todo hacia todo el grupo.

Yo creo que preguntándoles acercándose a ellos porque si tu vez que un niño lo ve mal o lo vez triste y simplemente lo ignoras, sigues derecho no importa que está pasando, si tu vez eso y sigues derecho ósea, el niño no va a tener la confianza de decirte a ti que pasa, ósea puede que lo veas allá le está pasando, sin embargo puede que lo veas allá, pero después lo coges solo, bueno ven mi amor que te pasó, si el niño no quiere contar es super respetable, pero en la medida en que uno en que uno pueda acercarse a los niños y reconocer los niños, aquí generalmente todos los niños son felices y que uno se dé cuenta que un niño tiene algo que esta cabis bajo como aburrido es porque pasa algo, yo creo que uno, uno lo nota en la medida en que uno ve a los niños ven mira amor que paso vámonos por allá a dar una vuelta, si como el niño también sienta esa confianza y ese espacio que se le da para que él se exprese.

12. ¿Por qué crees que es importante?

Ellos deben conocer que es lo que es lo que uno piensa, que es lo que uno siente porque uno no puede ser un profesor plano no, entonces ellos deben saber que uno es un ser humano como ellos, que tiene buenos y malos momentos, que se puede poner de mal genio y también estar muy feliz por muchas situaciones, entonces al ver eso ellos pues sienten que no está mal estar triste o estar feliz, pero debemos saber la verdadera razón del por qué estamos tristes o estamos felices.

Porque los niños ósea siento que los niños pueden desahogarse desde sus problemas que muchas veces uno considera irrelevantes pero para ellos son trágicos, si ósea se me perdió el bleybleid, bleybleid ay no no importa pero para ellos es algo terrible porque puede que detrás de eso haya sido meses diciéndole a los papas que por favor se lo comprarán, si entonces en la medida en que tu listo mi amor se te perdió, donde se perdió vamos a buscarlo ve y preguntas, como ayudarlo a buscar soluciones para que no se sientan solos para que ellos no se sientan pues apartados.

13. ¿Cuáles serían algunas manifestaciones cómo docente?

¿Manifestaciones? Digamos yo les expreso a ellos cuanto hemos avanzado, les expreso a ellos si nos fue bien en una presentación, soy muy feliz que presentamos, estoy muy feliz por lo que hicimos, estoy muy feliz porque todo el grupo está organizado, el salón está organizado lo tenemos limpio o pues también es la forma opuesta, no sé qué nos está pasando, tenemos que organizarnos mejor, tenemos que buscar estrategias para cumplir las reglas, estamos cumpliendo con esta con esta, con esta no estamos cumpliendo, que vamos a hacer para cumplir la siguiente, entonces siempre buscamos estrategias y compromisos para la forma negativa y para la forma positiva.

Bueno preguntarles ponerse, yo creo que uno como profesor de niños chiquitos tiene que pensar como niño chiquito, en la medida en que tú pienses como niña chiquita uno les, entiende todo mucho más fácil, si puede que los niños traiga un problema que los papás se divorciaron y una hay si bueno mi amor pero es decisión de grandes los niños no se involucran en eso, pero si son cosas de niños uno tiene que literalmente hacer de niño uno es un niño más ahí, si obviamente uno es la autoridad ahí, pero también uno tiene que mirar como mediar.

14. Cuéntame ¿qué es gestión emocional?

Pues como el manejo de las emociones, buscar el equilibrio entre las emociones, pues nos damos cuenta de que en el aula hay diferentes estudiantes y no todos pueden estar felices y no todos pueden estar contentos, entonces yo creo que la gestión de emociones es saber manejar con cada una de esas emociones y desarrollar y plantear actividades en el aula para cada una de esas emociones.

Bueno, gestión emocional yo lo considero como la capacidad que tú tienes para desarrollar tus emociones, si como para autocontrolarte, como que capacidad tienes tu sobre lo que te está pasando a ti y como lo llevas a cabo en diferentes espacios.

15. ¿Cómo ayudas a los estudiantes en este proceso?

Buena gracias al programa de pigua pi que le da oportunidad como de extendernos y poder hacer diferentes cosas, no clases magistrales eh pues le damos la oportunidad a los niños que desarrollen cómo diferentes emociones por grupos, entonces algunos dicen no estoy de acuerdo, si me gusta, no me gusta y diferentes opiniones y pues se le da la oportunidad que cada uno se exprese y pues la regla es que todos respetamos la emoción de cada uno.

Autorregulándolos, para mí es que, entiendan que, digamos hay muchos niños que hacen pataleta, si llora y cuando se calme ven y hablamos, que paso por que tienes que hacer eso, si como concientizarlos de lo que están haciendo, ósea no es necesario hacer tanta bulla o tanto show si, está bien preocuparse esta bien si, pero tranquilízate podemos solucionarlo o no es el fin del mundo, vamos a controlarlo, vamos y tenemos que trabajar precisamente eso porque mira cómo te está afectando, si como puedo yo ayudar a los estudiantes para que obviamente las cosas que les pasan les impactan pero que no les impacte tanto terriblemente pues que se echan a la pérdida.

16. ¿por qué crees que es importante?

Pues por lo que te digo en esta época actual que tenemos niños, que tienen diferentes formas de aprendizaje, entonces yo creo que por ello es importante saber, qué es lo que tú quieres y cuáles son tus intereses, pues porque de ahí voy enganchando que el estudiante indague, investigue y pues el aprendizaje sea mucho más fácil y sea mucho más significativo

Porque uno sigue generando vínculos con ellos uno sigue generando vínculos y en la medida en que uno siga haciendo eso uno tiene la confianza, uno puede manejarlos fuera del aula, manejarlos en el aula, puede generar más estrategias para que los niños realmente si se peleó con alguien en clase, oye te me calmas, bájame dos rayitas te me calmas.

17. Me puedes dar un ejemplo de la resolución de un conflicto que hayas experimentado como docente.

Bueno, eh teníamos el caso de nuestro estudiante al cual él molesta mucho a sus compañeritos, el estudiante reconoció y dijo miss yo lo hago, pero porque es en algún momento no quiero que, no quiero que se me acerquen, me expresó y yo le dije ok, listo entonces que podemos hacer, no miss pero la verdad yo quiero pedir disculpas delante de todos y pues no miss yo quiero cambiar, yo bueno, entonces hable con sus padres, les exprese la situación les dije lo que estaba sucediendo y el estudiante pidió disculpas y por parte del grupo hicimos que escribiéramos cosas lindas para él, puedes cambiar, eres el mejor, tu inglés es muy bueno, el niño se llevó todos esos papelitos y los vas a leer en casa con tus papas, a ver qué fue lo que te escribieron ellos, entonces él leyó y al otro día llevo muy contento, porque dijo ah bueno yo pensé mis compañeros tenían una perspectiva totalmente diferente de mí pero me doy cuenta que no, me doy cuenta que si puede ser un buen amigo, que si puedo ser positivo, que puedo ser un líder, que me va muy bien en inglés, yo no sabía que ellos tenían la percepción de mí que ellos que yo tenía un buen inglés, entonces yo vez hay cosas buenas que la gente de pronto tú no pensabas ellos pensaban de tí, pero mira.

18. ¿Qué tipo de hobbies les gustan a tus estudiantes? ¿Qué tipo de películas y canciones, juegos les gusta a tus estudiantes?

Pues ahí llegamos a tener una afinidad con ellos a ellos les gusta mucho el fútbol yo practico futbol entonces en los Inter cursos pues yo organizaba la posición de pendiendo de las habilidades de cada uno que más o menos los veía descanso, organizaba como era la formación de ellos y eso les encantaba, porque entonces ellos decían así, pero quien va a dirigir entonces yo decía no uno de nosotros si no va a dirigir la miss, pero la miss es una mujer pero sabe jugar futbol entonces eso fue como una conexión me ayudo bastante con ellos porque según lo que tengo entendido era un grupo difícil el año pasado, entonces fue una conexión que pude hacer con ellos y en el Inter cursos ellos dicen miss nos fuiste a ver digamos yo tenía laguna reunión y pues, miss no nos fuiste a ver que paso, no sé qué, discúlpenme no sé qué, pero para ellos siempre era importante que yo estuviera ahí, también les gusta ahorita tenemos el juego de los bleybleid, ellos son unos de los hobbies de ellos, les encanta su batallas y me

Espérame pienso porque tengo un montón de clases enfocado en segundo si, una niña llamada Melisa es muy tranquila muy pasiva pero, ella es de la que tira la piedra y esconde la mano, se encuentra con otra niña que esa si es un fósforo esa si no tiene filtro y entonces claro Valentina le dice a Melisa yo no sé en el almuerzo, que comas Melisa dice no molestes y Valentina sigue, siga y siga y grita, que hizo Juanita le pego un mordisco en el brazo a su compañera, pero el mordisco de la vida. Melisa ¿tú que le hiciste? nada, miss yo no hice nada, Valentina ¿qué pasó? ella me estaba molestando, como así entonces si yo molesto tu muerdes, no miss, y entonces ¿por qué le hiciste hizo a tu compañera?, porque me estaba molestando mucho y entonces ¿por qué no me avisaste?, porque no miss, no Melisa eso no está bien y ¿por qué no la regañas a ella porque me molesta? y yo les dije no se trata de regañar a nadie, se trata de ser consciente de lo que estamos haciendo y que así no se soluciona los problemas, claro la chinita se tuvo que ir a la enfermería con su brazo morado, si ósea y la otra en vez de hablar, es que tiene que hablar, mas porque uno siempre está pasando para ver si comió, como va, tiene que hablar dígame pero no tiene que reaccionar de esa manera, si entonces también es como, yo generalmente lo que hago es dime que pasó, bueno Melisa que pasó, Valentina tienes algo más que decir, eso que todo lo que pasó, sí eso fue todo lo que pasó, Melisa va hablar no vas a decir nada, Valentina que pasó, ahí en donde empiezan Melisa me haces el favor, tu ya hablaste tu ya tuviste tu oportunidad de hablar me dejás escuchar a Valentina, si como que ellas también reconozcan la postura de su par, si como ellos también se den cuenta, si yo la embarré, sin ósea, ellos al inicio siempre tienen la razón, pero cuando se escuchan entre los otros ya fu baja porque se caen en cuenta de lo que está haciendo y cómo lo están haciendo.

Hay una rutina de pensamiento donde uno pone dilemas y entonces los niños lo que hacen es jugar que grupo tiene la razón, entonces los niños tiene que pararse tienen jugar, eso les gusta mucho, porque ahí cada niño dice porque tiene la razón, desde dos posturas diferentes quien tiene la razón y es interesante porque ellos mismo se ponen a pensar ahí, si este también tiene la razón, pero yo también tengo la razón porque, y con respecto a ah películas y eso, a los niños, ellos se dejan llevar mucho por los medios de comunicación, entonces todo lo que este en auge ellos lo van a tener, entonces en la medida en que uno pueda ayudarles con no se los bleybleid, bleybleid, ahorita vamos a trabar eso el tipo de energía con los bleybleid, bleybleid, los chinos se van a quedar Ahí porque les gusta, si entonces en la medida en que uno pueda manejarle o sea lo que este en auge, ahora está el bleybleid tocara con eso.

parece un juego sano, algunos estaban muy como en el celular y dejaron el celular a un lado por estar jugando con los bleybleid, bleybleid eso es super chévere, con las niñas les gusta mucho las muñecas, pero les gusta más jugar como al doctor, a la doctora y a la profesora con esas mismas muñecas, así que allá visto en general a grandes rasgos.

Les gustan las películas animadas, les gusta las películas como que tenga que ver con tres D, las canciones de moda, no puedo negar algunos les gusta mucho el reguetón, también muchas canciones en inglés, les gusta maronnfive, Niki, muchas cosas en inglés a ellos les atrae y siempre cuando estamos trabajando y de pronto estamos concentrados me piden que les ponga ese tipo de música.

19.  
piensas de estos?

¿Qué

Asume que respondió en la anterior pregunta.

Bueno es que yo creo que no hay nada malo si no es la perspectiva que uno le da si uno ve los bleybleid, bleybleid como que pierden el tiempo si, no va llegar a ningún lado, peor si uno en cambio les cambio el chip de que puedo utilizar estopara esto, esto y esto, entonces sí, si uno les cambie el chip en la medida en que ellos reconozcan en que realmente les está ayudando y uno reconozca que les está ayudando en su proceso de aprendizaje son la maravilla, pero el problema es que muchos papas tome juegue y diviértase y problema suyo y en la medida en que uno les haga un acompañamiento que ellos realmente encuentren en eso un soporte me gusta, entonces uno se va implícitamente por los contenidos temáticos, ahí ya es diferente, a mí me parece bueno si uno lo sabe usar, si no es mejor cáncélelo porque.

20.  
líderes en tu clase? ¿Cómo los identificaste?

¿Existen

En primer lugar creo que hay más líderes positivos que negativos, pero tengo algunos líderes negativos, mis líderes los identifique porque son las personas que siempre están pendientes de los demás y también obviamente de ellos mismos, pero digamos ellos terminan su actividad, bueno ya terminaste, miss en que te puedo ayudar, miss tal persona no entendió será que le puedes ayudar los identifique de esa forma, y los líderes negativos son algunas personas en los juegos piensan que precisamente en el fútbol, porque juegan mucho y no dejan jugar a los demás porque piensan que los otros no juegan tanto como los otros, entonces ahí pienso que son líderes negativos que no están permitiendo que los demás desarrollen sus habilidades y piensan que ellos tienen más habilidades que los demás

Que si existen, si existen líderes evidentemente, cómo los identifico por la manera de organizar a sus amigos, si ósea, Emiliano es completo líder a parte porque es más alto es muy observador si, entonces el listo usted se va hacer esto, va hacer esto, jugando fútbol en clase, que tenemos que hacer una tabla comparativa, listo entonces usted si, entonces organiza de la manera que puede ayudar, aunque muchas veces parece negativo, puede ser líder negativo también muchas veces es muy, ósea con los que son de su grupo él es muy todo bien, ósea, con los otros si es como hay tú no te metas, pero cuando esta con su entorno con su grupo de amigos el sí, si como que él es líder ahí.

21.  
pasa con aquellos que no son líderes?

¿Qué

Bueno muchos de ellos escuchan a los demás piensan que es lo bueno y que es lo malo si, muchos de ellos que no se ven como líderes entran en controversia con los que son líderes sí, porque digamos que la persona líder dice bueno hoy queremos jugar en ese jardín, pero el que no es líder dice no quiero, pero si no quiero igual voy porque me voy a quedar solo y no me quiero quedar solo, entonces sigue así no quiera al líder en parte y muchos, tengo a cuatro y cinco que nos son líderes, pero que se las pasan los cuatro y

Esta Juan que se quiere pegar a todos, Mariana simplemente no le importa, como Sofía, esta María Antonia que es líder de sus amigas, o sea lo que nos son líderes o tratan de pegarse o simplemente que haga lo quiere, realmente no me interesa lo que está pasando allá, si entonces en la medida, en que ellos responda por sus cosas, Valeria es otra líder completamente, los niños que no son líderes en la medida en que ellos respondan y tienen preguntas nos que, bien pero generalmente

ninguno es líder y todos opinan los mismo y todos, perdón opinan diferente, todos hacen diferentes actividades se unen y vuelven y se separan entonces.

tratan de pegarse a un alguien, si como el que ellos vean más cercano .

22. ¿Algunos de tus alumnos han hecho proyectos?

Si pues nuestro representante ha realizado un proyecto de arte con todos los estudiantes, ahorita tiene un proyecto de ciencias que lo vamos a realizar el día viernes, eh mis chicas nuevas tienen un proyecto como de saber cómo pueden llegar a tener más amigos, como son niñas nuevas , entonces me han propuesto que si podemos hacer una tarde de película , que si por favor podemos hacer diferentes cosas en por a que pues todos se unan y pues todo sea más chévere para ellas.

23. ¿Qué tipo de proyectos?

¿Qué tipo

Asume que respondió esta pregunta con la anterior pregunta.

Bueno es que acá se manejan las unidades de indagación entonces precisamente por las unidades de indagación ellos, uno les da como una pauta y ellos la tiene que desarrollar lo que yo te decía, entonces digamos para la sumativa tenían que hacer espérate, tenían que hablar del medio ambiente, del impacto del medio ambiente los hábitos y todo eso, entonces cada niño simplemente escoge el hábitat que más se acerca a él , entonces el más cercano a el y el porqué, y que problemáticas tiene, en la medida en que ellos tengan un punto de partida o ya se desglosan de una manera maravillosa, porque ellos ya empiezan hablar de un contexto, de un hábitat urbano o un hábitat rural si entonces, en la medida en que ellos tengan un punto de partida ellos lo hacen solos. 23 lo de sumativa formativa, todo lo que tengan que ver con unidad de indagación son los que dicen ¿Cuándo? y ¿Cómo? se hacen de acuerdo con sus intereses.

24. ¿Cómo se han sentido haciendo estas actividades?

Ellos se sienten muy contentos se siente muy cómodos con las actividades, les gusta las actividades con pares no puedo negar que a veces hay conflicto, sí que a veces hay discordia entre ellos, digamos por ejemplo vamos a ver una película entonces alguien quiere ver esta película este sí, este no entonces ya empiezan es que tú, es que tú, esas son como las dificultades que hemos tenido a grandes rasgos sobre estas actividades, en general ellos sienten muy contentos cuando vamos a realizar actividades grupales cuando salimos la parque a jugar a la lleva, ellos les gusta, vamos a jugar congelados o futbol, les gusta jugar vóley

Felices porque es lo que ellos les gusta, cuando ellos hacen algo, digamos ellos hicieron una catapulta entonces es un juego, entonces cual llega más lejos, en que hábitat ha impactado, entonces si, en la medida en que ellos tengan un punto de partida y un punto de llegada que es lo que yo espero de ellos, ellos tiene múltiples formas de llegar, pero ellos siempre están interesados precisamente porque precisamente eso se hace de acuerdo a los interese de ellos.

25. ¿Como haces para que tus estudiantes entiendan cómo debe funcionar el salón de clase?

Bueno en primer lugar, hablo con ellos sí, como te dije hacemos la reglas entre todos, tomamos las decisiones entre todos, un ejemplo de ello fue pues tuvimos una dificultad

Por roles, si ellos tienen, digamos, digamos bueno, primero uno tiene que darles ejemplo, si, no sé si viste en clase mírame las manos tienes las manos limpias, te gustaría

con un compañerito y yo le pregunte a ellos que si queríamos que le diéramos otra oportunidad, pues que la decisión no era solo mía, la decisión era de todos, pues porque en general estaba afectando el grupo y yo estaba incluida he el grupo y que necesita por favor el apoyo de ellos para que tomáramos esta decisión entonces, siempre trato de contar con la opinión de ellos para que todo sea más equitativo y balanceado, porque no quiero que se vea de pronto es que la miss tiene preferencias por el o la miss no quiere a él porque no hizo eso, entonces siempre digo bueno vamos hablar todos o vamos hacer votación o cual es la decisión más optima a tomar.

llegar al salón con las manos y que esos teclados estuvieran cochinos, no muestra me tus manos esta limpias a listo, pero entonces yo no lo hago como ah muestre sus manos es que usted no, listo estamos jugale listo chóquelas hágale sí, entonces en ese momento y ahí ya, y uno mira los ejes me toco cambiar a Juan Antonio no estaba haciendo nada, venga para acá mijo usted hágale para allá, si entonces es como eh que ellos entienda que está el espacio de jugar, pero también está el espacio de trabajo, si como ellos dos diferencien eso y entonces, pero en segundo b no hay, pero se maneja monitores de filas, se maneja monitores de grupo, monitores de mesa, si, como que todo este organizado.

26. ¿Cómo previenes y manejas que se den conflictos en clase?

Bueno eh la verdad como prevengo planeando actividades dinámicas si, que llamen la atención de ellos, que se ocupen en verdad de lo que tienen que preocuparse el aprendizaje la indagación en la exploración en el desarrollo que se esté preocupando a ver si este copio o no copio que si este lo hizo, que si este participó o no, porque en ele mismo desarrollo de los grupos pues todos desarrollan alguna habilidad, entonces el momento no cabe decir este no lo hizo o este lo hizo mal este no, que más.

Observando, es lo primero es observar no dejar que llegue el conflicto realmente, si llega, bueno que fue lo que pasó y lo que te digo usted hizo, hizo esto, usted hizo esto, bueno, escúchense a ver quién tiene la razón, pero generalmente lo que yo hago es observarlos.

27. ¿me podrías dar un ejemplo?

Si digamos trato que las clases en parte sean grupales y la parte de la evaluación casi individual, entonces digamos que en la clase de ciencias estamos viendo la polinización, entonces hay diferentes grupos donde van a realizar la polinización en este momento llega la abeja entonces, llega la abeja y todos están con su abeja y va llegar a la flor, entonces tenemos el chito y la abeja se le pega un poquito al chito y luego se la pasa a la otra flor, entonces todos están haciendo una actividad, un paso y obviamente, porque no le llego tanto polen a esta ah porque le faltó más, pue devuélvete, entonces son formas que no se generen conflictos usted los hizo mal, o usted no lo hizo sino que es omento de mejor, aun tranquilo te puedes devolver o puedes avanzar,

Entonces digamos con Emiliano, Emiliano está al lado de Francesco y de Sebastián esos son sus super amigos, pero la condición con Emiliano es que si no trabaja se va del lado de sus amigos, si entonces yo le digo mi amor yo confió completamente en ti demuéstrame que puedo seguir confiando en ti y darle también cosa negativas, eh negativas, si positivas, como que ellos usted es un desastre, usted siempre me hace los mismo, mi amor puedo confiar en ti, si como que ellos sean capaces de reconocer las actitudes que están llevando a cabo, si yo pongo a Emiliano al lado de Juan Antonio ellos se van a matar, porque los dos explotan y cómo fue que digo ahorita Juan Antonio, "no te mestas en conversaciones que no te incumben", eso donde lo aprenden de los papas un niño chiquitico donde va sacar eso, pues de los papas, si pero en la medida yo haga acuerdos con ellos y les diga bueno tú haces esto, tu no sé qué, confió plenamente en ti, tu trabajo es maravillosos, si no pudiste no importa lo vamos intentar de nuevo, en la medida en que yo haga eso, es que yo creo que lo puedo manejar.

28. Desde tu observación, ¿con qué frecuencia aparecen los conflictos en el aula?

Últimamente si, ósea no es porque te digo que el grupo que tengo un grupo de cuatro y cinco estudiantes que todo el tiempo están chocando lo raro es que son los mejores amigos, si yo hablaba con los padres de familia y estamos en un momento desconcertados porque las personas que siempre tienen el conflicto digamos en un grupo son tres, pero ellos juegan futbol, ellos salen al descanso juntos, almuerzan juntos van al, si el invita a ellos dos al cumpleaños van, son si tu le preguntas si es mi mejor amigo, si es mi mejor amigo, pero en el algún momento

Con que frecuencia, si les dejo tener algo que no pertenezca a la clase, entonces, llevaron el bleybleid y entonces se ponen a jugar y entonces exploto el bleybleid se le rompió, el show mejor dicho para ellos es traumático ok, ahí ya como que bueno, culpa de quien ahí empiezan es que me, lo rompió cómo tranquilízate porque estaba juagando, hay no miss, te tranquilizas, porque estabas juagando es que, mi amor no era tiempo de jugar, si vez la importancia de manejar los espacios ya, los niños ya, se dañó no es mi

pelean, listo esto a veces a uno le pasa de adultos de relación, pero se ha vuelto constante y tengo a dos niños también un niño y una niña que también yo hable con los papas y le dije bueno pasa esto, no pero si ella es super linda con el miss, si él llega hablando super bien de ella no sé qué y si se más, llama a la mamá no en serio con el , pero a veces se dicen cosas se empujan ósea yo les digo parecen amigos y enemigos yo no entiendo la relación que ustedes tienen, entonces miss si, uno decía alguien dice algo pero no se metan con tal persona porque es mi amigo pero a los cinco minutos están de pronto disgustados.

responsabilidad, la responsabilidad de quien es y porque, porque si yo estaba jugando, mi amor entonces, cuál era la solución no sacarlo, a listo mi amor entonces ya tienes la solución, en la medida en que ellos se reconozcan ya.

29. ¿Cuánto tiempo pueden durar?

Eso es relativo por lo que t digo puede durar ese día, se piden disculpas son los mejores amigos y termina el conflicto, pueden pasar dos días donde no pasa nada pero ya después uno va descubriendo que digamos no sucedió en el aula de clase si no de pronto sucedió en el comedor o afuera en el parque en las canchas donde ya digamos yo no tengo vigilancia de ellos, entonces ya llegan después de una semana y llegan notas de los padres de familia, miss te queríamos comentar que paso hace una semana esto, esto y uno como así bueno yo los vi bien, los vi jugando, pedimos disculpas, nos comprometimos no sé qué, entonces ya llegan ellos donde yo les digo, dicen si miss es que nos pedimos disculpas pero volvimos a pelear, lo bueno es que muchos de ellos si me cuentan y llegan a mí y me dicen miss paso esto y esto, cosa que a veces algunos si se les pasa o prefieren contárselo a sus papas pero siempre se sabe por alguno de los conflicto se sabe, en ocasiones ha sido diferente digamos hoy vino él y me contó después de una semana vino el otro y me conto a vienen los dos y me cuentan entonces es que así suceden los conflictos, no duran todo el tiempo pero son bastante relativos.

Entre niños esos duran 10 minutos a los dos minutos ya son amigos ósea que a eso que lo niños no le dan trascendencia a cosas así, lo que les dan trascendencia son los adultos, los niños si dijeron tonto, bobo o feo, ah si es que es mi mejor amigo, eso niños no le dan trascendencia a eso.

30. ¿Cómo crees que tus estudiantes se sienten en las clases? ¿Por qué?

Bueno es una excelente pregunta, yo según lo que he evidenciado y según la evolución que ellos me hicieron , ellos se sienten muy felices de mis clases , se sienten muy cómodos , siente que no soy la maestra que está al frente y tengo que hacerle caso, sino es la maestra con la que me puedo reír , soy la maestra con la que puedo aprender , soy la maestra que me trae juegos para aprender, soy la maestra que estoy pendiente de ellos , entonces yo siento que ellos se sienten muy cómodos conmigo y los comentarios de los papas la última open day que tuvimos fue que gracias a la relación que yo he tenido con ellos se ha visto un cambio total en el grupo, porque ellos eran un grupo bastante indisciplinado que venía bastante difícil y que los padres de familia han notado que la conexión que yo he tenido con ellos gracias jugar futbol, gracias a que a veces yo les haga caras o monerías o cosas así ellos se conectan muy bien conmigo, y pues como que ven las miss toca si nos portamos mal no nos va a seguir haciendo este tipo de actividades, vamos a lograr otras cosas opuestas a lo que ella quiere, entonces yo siento muy tranquilos no están con miedo de cometer errores, abueno miss como era, ha bueno listo.

Ah yo creo que primero se siente felices, porque el acceso a tecnología primera ya los cambia de ambiente, segundo porque me voy con cosas que a ellos les gustan , entonces eh los niños tras de que aprenden hacen cosas que les sirven que les ayudan en su unidad de indagación, si entonces generalmente y no solo hay miss me encantan tus calases , yo creo que se siente feliz porque aparte yo molesto mucho con ellos ah buena chino uhy bien si en la medida en que uno, lo que te digo si iguala ellos, ellos se sientan más confiados a hablar, aprenden más, las clase fluye.

31. ¿Qué tipo de manifestaciones te hacen pensar que eso es cierto?

Por el apego de los estudiantes no porque cuando te ven en otras actividades ya uno ve dentro del aula están como saludándote, siempre están pendiente de ti , como te comete cuando yo estaba enferma, también pienso que por la expresión de ellos papas yo creo que ellos llegaron a contar la miss hizo estos esto, o hicimos esta actividad estuvo chévere para nosotros me sentí muy bien , entonces yo pienso que esas son las formas de expresión que tiene ellos de decir estamos tranquilos, me siento cómodo, pienso que es como lo más relevante.

Las actitudes de los niños, los niños no tiene filtros, los niños te dicen si, muchas veces te pueden decir no me gusto tu clase, pero también te los dicen me encanta tu clase, miss cuando volvemos a tener clases, miss hoy tenemos clase si, esas actitudes como, yo me pierdo mucho en el horario, como miss el día yo no sé qué hora tenemos clase ellos te los dicente todo, yo tengo clase con usted hoy, no miss es mañana, así osea ellos están muy pendientes desde cuando nos vamos a volver a ver, que es lindo.-

## Apéndice 6. Resultado acuerdos investigador principal y coinvestigador

Investigador principal- coinvestigador (acuerdos)				
CATEGORÍA DE ANÁLISIS – APOYO EMOCIONAL (Video 1)				
Subcategoría – Clima Positivo				
Indicador	Aspectos para indagar	Presente	Ausente	Argumento
1.Relaciones interpersonales	Proximidad Física	Si	No	La docente durante la actividad trata de involucrar a todos sus estudiantes, y logra tener con ellos interacciones que son genuinas, se une a la actividad planteada liderándola. (La actividad que desarrolla en el aula es tingo, tango, es dinámica y l plante en forma de concurso).
	Compartir Actividades	Si	No	Los estudiantes y la profesora comparten materiales durante la actividad, ella se ve que disfruta de la actividad que está realizando y el grupo responde de la misma manera.
	Trabajo entre Pares		No	Los estudiantes deben estar pendientes de sus otros compañeros durante la actividad,

				aunque no se reúnen en subgrupos para abordar alguna temática.
	Afecto Emparejado	Si	No	La profesora y los estudiantes se encuentran conectados durante la actividad, lo que se manifiesta a través del disfrute que tienen de la actividad.
	Conversación Social	No	Si	La docente se centra en la ejecución de la actividad y quienes no logran cumplir con el objetivo no les da una retroalimentación clara acerca de su error y como poder superarlo.
2. Afecto Positivo	Sonrisas	si	No	Se presenta un ambiente donde está presente las risas, existe entusiasmo, la mayoría de los niños aplauden y se observan enérgicos durante la dinámica.
	Risas	si	No	
	Entusiasmo	si	No	
3. Comunicación Positiva	Afecto Verbal	si	No	La docente a través de sus palabras logra regular a los estudiantes, les dice que deben alzar la mano para hablar, les indica que debe esperar que termine la intervención de una compañera para continuar con la actividad, a algunos niños les indica que debe sentarse bien y recalca a un estudiante si está comprometido con el ejercicio en clase.
	Afecto Físico	No	Si	No se ve presente durante la actividad manifestaciones como palmaditas o abrazar al estudiante, las regulaciones que hace

				son a través de señalar o el cambio de su postura corporal para lograr que los niños se conecten nuevamente con su ejercicio.
	Expectativas positivas	No	Si	La docente no es tan explícita en el tema, aunque menciona de forma rápida el objetivo del ejercicio, (ser buenos deletreando palabras), no da espacio en la clase para ahondar más acerca de la importancia del tema a tratar y lo que espera de los estudiantes; sin embargo, continuamente aclara las reglas de comportamiento que se deben tener durante la actividad.
4. Respeto	Contacto visual	si	No	La docente maneja una voz firme durante la clase, un lenguaje respetuoso (gracias) y positivo, (buen trabajo), usa los nombres de los estudiantes, los mira en el momento de dirigirse a ellos y cuando alguien hace una intervención. En dos ocasiones utiliza oraciones de forma sarcástica pero no es lo habitual.
	Voz calmada		no	
	Lenguaje respetuoso	si	No	
	Cooperación y /o compartir	si	No	

<b>Investigador principal- coinvestigador (acuerdos)</b>				
<b>CATEGORÍA DE ANÁLISIS – APOYO EMOCIONAL (Video 1)</b>				
<b>Subcategoría – Clima Negativo</b>				
<b>Indicador</b>	<b>Aspectos que indagar</b>	<b>Presente</b>	<b>Ausente</b>	<b>Argumento</b>
1.Afecto Negativo	Irritabilidad	si	No	En algunos momentos la docente se frustra pues el grupo se desorganiza, esto se manifiesta en el cambio de su tono de voz y su postura

				corporal. (La docente señala que no se debe hacer, deja de hablar en inglés y en español pregunta si no entienden la dinámica, luego continua nuevamente)
	Rabia	no	Si	La docente constantemente recalca las reglas y ayuda a que los estudiantes seleccionados para que puedan participar puedan sin interrupción del grupo.
	Voz Fuerte	no	Si	La docente siempre manifiesta un tono de voz firme y clamado.
	Agresión entre pares.	no	Si	Los estudiantes pueden dispersarse en el ejercicio en algunos momentos hablan entre sí, pero no se observan agresiones.
	Desconectar o escalar negatividad.	no	Si	La docente regula a sus estudiantes en el momento adecuado y no está constantemente manifestando que está mal en el comportamiento de ellos, no deja escalar los conflictos. Algunos estudiantes pueden molestar, pero ella no deja que esto se vuelva algo constante, pues logra llamar su atención y responder al conflicto y centrarlos nuevamente en el ejercicio (Cuando se le cae un juguete a un estudiante, y otro lo llama tramposo, ella le explica que no debe dejar caer el juguete y empieza nuevamente con el ejercicio).

2. Control Punitivo	Gritos	no	Si	En una oportunidad le dice a un estudiante que no debe hacer lo que está haciendo, o debe salirse del salón para hacer lo que está haciendo. Pero no es lo habitual durante la actividad.
	Amenazas	no	Si	
	Control Físico	no	Si	
	Castigos Fuertes	no	Si	La docente no realiza castigos fuertes, solo llamadas de atención a sus estudiantes.
3.Sarcasmo	Voz Sarcástica	Si	No	En una ocasión asume que es fácil la palabra que debe deletrear un estudiante y hace énfasis en este aspecto con un tono de voz sarcástico y en otra ocasión, una estudiante está nerviosa para pasar al frente y hacer el ejercicio, entonces hace la mímica que la niña hace al persignarse y se ríe, el grupo se ríe de este gesto.
	Bromear	Si	No	
	Humillación	No	Si	Sus estudiantes en general se ven felices de participar en esa actividad.
4. Negatividad Severa	Victimización	No	Si	
	Acoso escolar	No	Si	
	Castigo Físico	No		

<b>Investigador principal- coinvestigador (acuerdos)</b>				
<b>CATEGORÍA DE ANÁLISIS – APOYO EMOCIONAL (Video 1)</b>				
<b>Subcategoría – Sensibilidad del Profesor</b>				
<b>Indicador</b>	<b>Aspectos para indagar</b>	<b>Presente</b>	<b>Ausente</b>	<b>Argumento</b>
1. Conciencia	Anticipar problemas y planes apropiadamente.	no	si	La docente en varias ocasiones recalca las reglas de comportamiento en la actividad, pero no anticipa si algún estudiante se queda sin participar, o si es mejor organizar de

				una forma distinta el grupo para que todos puedan participar, o si quienes no logran cumplir con el objetivo ¿cómo podrían lograr alcanzarlo?
	Notar la falta de entendimiento y dificultades.	no	Si	A pesar de que el ejercicio se da se nota que algunos estudiantes no tienen claro la forma de deletrear las palabras y la docente no se da cuenta de hacer énfasis en las confusiones que los estudiantes presentan, si no que continúa con el ejercicio a pesar de que no lograron deletrear las palabras de forma correcta.
2. Sensibilidad.	Conocer emociones.	no	Si	Al ser una actividad dinámica la docente no se detiene a acercarse a los estudiantes de forma individual para saber por qué algunos estudiantes tenían una actitud más pasiva.
	Proveer seguridad y asistencia.	no	Si	La docente habla en forma general a todos los estudiantes, aunque llama la atención a algunos niños como: sienta te bien, recuerda las reglas, levanta la mano, pero no da asistencia de forma individual diferenciando las necesidades de estos.
	Proveer soporte individual.	no	Si	En la actividad la docente está pendiente en general del todo el grupo, en algún momento le habla a un estudiante

				recalcando las reglas, en general en la clase no da soporte individual.
2. Direccionar Problemas	Ayuda de manera afectiva y oportuna.	si	no	Se presentaron algunas dificultades durante la clase y la docente logra manejarlos de manera que estos no escalen, utiliza su tono de voz, y da indicaciones para resolver estos conflictos (no dejes caer el muñeco, aunque no deja que los estudiantes manifiesten como resolver la situación) durante el ejercicio la docente se mueve por el salón tratando de observar a todos sus estudiantes. Por otro lado, el ejercicio propuesto por la docente esta de acuerdo con el proceso de desarrollo de los niños, lo que permite que estos se sientan motivados a hacer el ejercicio.
	Ayudar a resolver problemas.	Si		
Seguridad del estudiante	Busca apoyo y guía	no		Los estudiantes no buscan a la docente para algún tipo de aclaración del ejercicio.
	Participación de forma libre.	no		Los estudiantes debían esperar su turno para poder participar.
	Tomar riesgos.	No		
				Se observa que los estudiantes esperan hasta que puedan participar, no sé a atreven a hacer preguntas frente al ejercicio propuesto.

<b>Investigador principal- coinvestigador (acuerdos)</b>				
<b>CATEGORÍA DE ANÁLISIS – APOYO EMOCIONAL (Video 1)</b>				
<b>Subcategoría – Perspectiva de los estudiantes.</b>				
<b>Indicador</b>	<b>Aspectos para indagar</b>	<b>Presente</b>	<b>Ausente</b>	<b>Argumento</b>
1. Flexibilidad y enfoque en el estudiante.	Muestra flexibilidad.	no	si	La docente plantea el ejercicio y en ningún momento este se modifica, aunque los niños fallan al tratar conseguir el objetivo de la actividad.
	Incorpora la idea de los estudiantes.	si	no	Aunque los niños disfrutan del ejercicio, no se ve que les pregunte si la temática que maneja es de su agrado. Aunque incluye en la actividad un juguete de una estudiante para incluir en la dinámica.
	Sigue el liderazgo del estudiante	no	Si	La actividad es guiada únicamente por la docente, es ella quien cuenta y elige quien es el estudiante que va a participar (selecciona a un niño o niña, le pregunta que país representa le da una palabra y dice si esta correcto o incorrecto la forma como lo deletrea, luego continua con el ejercicio)
Apoyo autonomía y liderazgo.	Permite elecciones	no	Si	La docente es quien dice como hacer el ejercicio, no da opciones a los estudiantes de formar grupos de trabajo donde los niños que tienen más habilidad en esta actividad puedan apoyar a quienes no la tienen)

	Permite a los estudiantes liderar lecciones.	no	Si	La docente es quien guía durante toda la clase el ejercicio.
	Da a los estudiantes responsabilidades.	si	no	La actividad es dinámica y existen roles, el que participa y el que no, pero no asigna responsabilidades a sus estudiantes.
Expresión de los estudiantes	Alienta a los estudiantes a hablar.			
	Promueve ideas y perspectivas.			
Restricción de movimientos	Permite movimientos	Si	No	Algunos estudiantes pueden estar de pie, pero en general están quietos en sus puestos esperando que les toque su turno para participar.
	No es rígida	No	Si	Los niños se mueven en sus puestos, pero no por el salón de clase. (La docente no reorganiza los puestos de los niños, o los invita ponerse de pie o sentados en el piso o trabajar en el aire libre)

<b>Investigador principal- coinvestigador (acuerdos)</b>				
<b>CATEGORÍA DE ANÁLISIS – comportamiento del Docente (Video 1)</b>				
<b>Subcategoría – Claras expectativas de comportamiento.</b>				
<b>Indicador</b>	<b>Aspectos para indagar</b>	<b>Presente</b>	<b>Ausente</b>	<b>Argumento</b>
1. Claras expectativas de comportamiento	Claras expectativas	no	Si	Aunque desde el inicio de la clase la profesora, dice cuál es el objetivo de esta, no explica de forma detallada cuales son las expectativas de cumplir con el objetivo de clase, ni para que le sirviese este aspecto en la cotidianidad a los niños.
	Consistencia	Si	No	Durante la actividad de forma constante recalca la importancia de cumplir con las reglas, y cuando el grupo no lo hace para la actividad,

				preguntado si están claras, llega a un compromiso con un estudiante referente a si él va a cumplirlas, el estudiante dice que si, y retoma la actividad.
	Claridad en reglas	si	No	Es clara en cuanto a las reglas de comportamiento de los estudiantes frente a la actividad en clase.
Proactividad.	Anticipación de problemas o escaladas.	Si	No	En general logra regular aquellos estudiantes que tienen comportamientos disruptivos en la clase.
	Baja reactividad	Si	No	La profesora se conecta con sus estudiantes durante la actividad, cuando pasa algún evento logra redirigirlo, está pendiente del grupo en general, aunque algunos niños están pasivos dentro de la actividad y no los alienta de forma individual para que se animen en la dinámica.
	Supervisión.	Si	No	La profesora realiza una actividad dinámica y trata que todo el grupo pueda participar, se ve que observa a todos los estudiantes.
Redirección del mal comportamiento.	Efectividad en la reducción del mal comportamiento.	Si	No	
	Atención a lo positivo.	Si	No	Usa los nombres de los estudiantes para dirigirse a ellos, no provee una retroalimentación positiva cuando los niños no logran cumplir con el objetivo de la clase.
	Usar indicaciones sutiles para redirigir.			Es directa al momento de autorregular a los estudiantes los mira y les habla cambia su tono de voz, o les hace

				alguna seña como señalando con el dedo.
	Redirección eficiente.			Logra que no se den casi interrupciones en la actividad y la mayoría del tiempo el grupo se ve que está interesado en la actividad.
Comportamiento del estudiante.	Compromiso frecuente			La mayoría de los estudiantes se ven que están interesados en la actividad, disfrutan de esta, aunque algunos niños se muestran ansiosos por participar, algunos se dispersan en la actividad.
	Baja agresión y desafío.			Solo se presenta un caso de un niño que le dice a otro que es tramposo y la profesora interviene de forma eficaz pues se continua con el objetivo de la clase.
<b>Investigador principal- coinvestigador (acuerdos)</b>				
<b>CATEGORÍA DE ANÁLISIS – APOYO EMOCIONAL (Video 2)</b>				
<b>Subcategoría – Clima Positivo</b>				
<b>Indicador</b>	<b>Aspectos para indagar</b>	<b>Presente</b>	<b>Ausente</b>	<b>Argumento</b>
1.Relaciones interpersonales	Proximidad Física	si	no	La docente al inicio de la clase choca cada las manos de sus estudiantes para ver si están limpias. En algunos momentos de la clase se acerca a uno de los estudiantes y los toca en el hombro, o les da una palmadita para reconocer su trabajo.
	Compartir Actividades	No	Si	Explica lo que debe hacer el grupo, pero no hace parte de la actividad.
	Trabajo entre Pares	Si	No	Una de las indicaciones de la

				actividad es que los estudiantes puedan realizar una parte del ejercicio con su compañero del al lado.
	Afecto Emparejado	No	Si	En la clase se ve que los estudiantes van realizando el ejercicio que ella propone y parece que los disfrutan, hablan con su compañero del al lado, se ríen, aunque la docente no manifiesta este tipo de comportamientos, está siempre calmada, pero no deja se evidencia en ella este tipo de comportamientos.
	Conversación Social			En la clase está presente el computador que puede ser un elemento que media en la relación entre el docente y el estudiante, además, la dinámica no dio espacio para evidenciar esto.
2. Afecto Positivo	Sonrisas	Si		Los estudiantes muestran sonrisas, y sonrisas, se ven motivados por el ejercicio, sin embargo la profesora esta casi siempre en el rol de observar y controlar que todo se de bien durante la clase, en algunos momentos llega a sonreír.
	Risas	Si		
	Entusiasmo	Si		
3. Comunicación Positiva	Afecto Verbal	Si		Constantemente dice palabras positivas a los estudiantes como: buen trabajo, excelente, increíble.
	Afecto Físico	Si		Algunos momentos se acerca a los estudiantes y aclara las dudas y puede poner su mano en el hombro. Aunque se

				puede centrar en algunos estudiantes más que en otros, ya que camina más por unos puestos, y nombra más algunos estudiantes.
	Expectativas positivas	No	Si	No hace énfasis en cómo deben comportarse durante la clase los estudiantes, ni que espera de ellos frente a este objetivo de aprendizaje.
4. Respeto	Contacto visual	Si	No	La docente cuando habla con sus estudiantes los mira y les explica, presenta un tono de voz alto, pero calmado, los llama por su nombre, los pone a trabajar con un par.
	Voz calmada	Si		
	Lenguaje respetuoso	Si		
	Cooperación y /o compartir	Si		

<b>Investigador principal- coinvestigador (acuerdos)</b>				
<b>CATEGORÍA DE ANÁLISIS – APOYO EMOCIONAL (Video 2)</b>				
<b>Subcategoría – Clima Negativo</b>				
<b>Indicador</b>	<b>Aspectos que indagar</b>	<b>Presente</b>	<b>Ausente</b>	<b>Argumento</b>
1. Afecto negativo	Irritabilidad	No	Si	La docente siempre se ve autocontrolada en sus emociones, pues cuando habla es para dar las indicaciones de la clase o aclarar algo de la actividad
	Rabia	No	Si	No se ve que esté presente este comportamiento durante la clase.
	Voz Fuerte	No	Si	Siempre esta con el mismo tono de voz
	Agresión entre pares.	No	Si	No se presenta algún tipo de agresión por parte de los estudiantes, algunos niños se ven que están dispersos y se paran de sus puestos y caminan, otros hablan constantemente durante la clase.

	Desconectar o escalar negatividad.	No	Si	No se da algún tipo de conflicto que pueda escalar.
2. Control Punitivo	Gritos	No	Si	En ningún momento la docente grita, o hace algo en contra de la integridad física de un estudiante.
	Amenazas	No	Si	
	Control Físico	No	Si	
	Castigos Fuertes	No	Si	
3. Sarcasmo	Voz Sarcástica	No	Si	La docente no bromea en la clase, no usa una voz fuerte, no se presentan agresiones. Siempre esa dando instrucciones de lo que se debe hacer, hace preguntas a los estudiantes acerca de lo que deben hacer, para verificar que lo hagan bien. Es decir, den ejemplo de las clases de energía para luego buscarlas en las imágenes en la página web.
	Bromear	No	Si	
	Humillación	No	Si	No se da este tipo de comportamientos durante la clase de tecnología.
4. Negatividad Severa	Victimización	No	Si	
	Acoso escolar	No	Si	
	Castigo Físico	No	Si	

<b>Investigador principal- coinvestigador (acuerdos)</b>				
<b>CATEGORÍA DE ANÁLISIS – APOYO EMOCIONAL (Video 2)</b>				
<b>Subcategoría – Perspectiva de los estudiantes.</b>	<b>Aspectos para indagar</b>	<b>Presente</b>	<b>Ausente</b>	<b>Argumento</b>
<b>Indicador</b>	<b>Aspectos para indagar</b>	<b>Presente</b>	<b>Ausente</b>	<b>Argumento</b>
Flexibilidad y enfoque en el estudiante.	Muestra flexibilidad.	Si	No	Los estudiantes pueden escoger las imágenes que representan el tipo de energía que hayan escogido, sin embargo, la mayoría del tiempo está dando instrucciones y asegurando que ellos cumplan con lo ella va diciendo.
	Incorpora la idea de los estudiantes.	no	Si	En ninguna parte de la clase se da paso a que

				los estudiantes digan que piensan acerca del tema o indaguen en un tipo de energía. La docente dirige lo que los estudiantes deben hacer de forma específica.
	Sigue el liderazgo del estudiante	NO	Si	La docente es quien dirige la clase en su totalidad, no deja que algún estudiante pueda asumir algún tipo de rol en la actividad.
Apoyo autonomía y liderazgo.	Permite elecciones	Si	No	Les permite escoger la imagen que quieran buscar acerca del tipo de energía.
	Permite a los estudiantes liderar lecciones.	no	Si	La docente siempre dirige la actividad.
	Da a los estudiantes responsabilidades.	No	Si	Los estudiantes durante la clase deben seguir instrucciones, sus participaciones se limitan a nombrar algunas clases de energía. Aunque la profesora les pregunta a los estudiantes no hace énfasis en profundizar acerca de lo que ellos piensan acerca de ese tema, algunos estudiantes dan ejemplos y ella asienta con su cabeza y les dice que así es, validando sus respuestas.
Expresión de los estudiantes	Alienta a los estudiantes a hablar.	Si	No	Algunos estudiantes hacen preguntas y ella va directamente al puesto.
	Promueve ideas y perspectivas.	Si	No	Algunos estudiantes dan ejemplos frente a las preguntas que hace la docente.
Restricción de movimientos	Permite movimientos	si	No	No se ve que ellos hagan preguntas sobre el tema o cuenten acerca de una experiencia previa.

				Algunos estudiantes se levantan del puesto y los deja caminar por el salón.
	No es rígida	Si	No	La docente la mayoría del tiempo controla la clase para que los niños puedan lograr cumplir con las instrucciones dadas.

Investigador principal- coinvestigador (acuerdos)				
CATEGORÍA DE ANÁLISIS – comportamiento del Docente (Video 2)				191
Subcategoría – Claras expectativas de comportamiento.				
Indicador	Aspectos para indagar	Presente	Ausente	Argumento
1. Claras expectativas de comportamiento	Claras expectativas	No	Si	La docente da hace énfasis en el tema de la clase, pero no habla del comportamiento de sus estudiantes.
	Consistencia	Si	No	Durante especifica las instrucciones y frente a esto se va dando la dinámica de la clase.
	Claridad en reglas	Si	No	Ella reafirma que tienen que tener las manos limpias, buscar imágenes, trabajar engrupo por unos minutos y no guardar el ejercicio, los estudiantes hacen caso frente a lo que les dice su profesora.
2. Proactividad.	Anticipación de problemas o escaladas.	Si	No	Se da cuenta de un estudiante que no está realizando el ejercicio propuesto en la clase y lo pasa a otro puesto en la parte de adelante.
	Baja reactividad	Si		La docente se ve que está pendiente de algunos estudiantes más que otros, en general los que tiene un poco más cerca, aunque ella camina por algunas filas. Llama a sus estudiantes por su nombre, resalta el trabajo de algunos estudiantes en especial.
	Supervisión.	Si	No	La docente observa en el grupo en general, aunque se acerca a unos estudiantes en especial.

3. Redirección del mal comportamiento.	Efectividad en la reducción del mal comportamiento.	Si	No	La profesora ve que un estudiante no está haciendo la actividad y lo cambia de puesto.
	Atención a lo positivo.	Si	No	La profesora a través de palabras positivas reconoce el trabajo que hace sus estudiantes, se centra en lo académico.
	Usar indicaciones sutiles para redirigir.	No	Si	Es directa, dice al estudiante que se cambie de puesto, o nombra a algunos estudiantes para que vuelvan concentrarse en la actividad.
	Redirección eficiente.	Si	No	Logra que el estudiante se concentre en la actividad al cambiarlo de puesto o cuando nombra a algunos estudiantes.
4. Comportamiento del estudiante.	Compromiso frecuente	Si	No	Aunque algunos estudiantes se dispersan, se ve que en general el grupo está cumpliendo con la actividad de la clase.
	Baja agresión y desafío.	Si	No	Los estudiantes no presentan agresiones durante la clase.

**CATEGORÍA DE ANÁLISIS – APOYO EMOCIONAL (Video 2)**

**Subcategoría – Perspectiva de los estudiantes.**

Indicador	Aspectos para indagar	Presente	Ausente	Argumento
1. Flexibilidad y enfoque en el estudiante.	Muestra flexibilidad.	Si	No	Los estudiantes pueden escoger las imágenes que representan el tipo de energía que hayan escogido, sin embargo, la mayoría del tiempo está dando instrucciones y asegurando que ellos cumplan con lo ella va diciendo.
	Incorpora la idea de los estudiantes.	No	Si	En ninguna parte de la clase se da paso a que los estudiantes digan que piensan acerca del tema o indaguen en un tipo de energía. La docente dirige lo que los estudiantes deben hacer de forma específica.
	Sigue el liderazgo del estudiante	NO	Si	La docente es quien dirige la clase en su totalidad, no deja que algún estudiante pueda asumir algún tipo de rol en la actividad.
2. Apoyo autonomía y liderazgo.	Permite elecciones	Si	No	Les permite escoger la imagen que quieran buscar acerca del tipo de energía.
	Permite a los estudiantes liderar lecciones.	No	Si	La docente siempre dirige la actividad.
	Da a los estudiantes responsabilidades.	No	Si	Los estudiantes durante la clase deben seguir instrucciones, sus participaciones se limitan a nombrar algunas clases d energía.
3. Expresión de los estudiantes	Alienta a los estudiantes a hablar.	Si	No	
	Promueve ideas y perspectivas.	Si	No	

				Aunque la profesora les pregunta a los estudiantes no hace énfasis en profundizar acerca de lo que ellos piensan acerca de ese tema, algunos estudiantes dan ejemplos y ella asienta con su cabeza y les dice que así es, validando sus respuestas.
4. Restricción de movimientos	Permite movimientos	Si	No	Algunos estudiantes se levantan del puesto y los deja caminar por el salón.
	No es rígida	Si	No	La docente la mayoría del tiempo controla la clase para que los niños puedan lograr cumplir con las instrucciones dadas.

<b>Investigador principal- coinvestigador (acuerdos)</b>				
<b>CATEGORÍA DE ANÁLISIS – comportamiento del Docente (Video 1)</b>				
<b>Subcategoría – Claras expectativas de comportamiento.</b>				
<b>Indicador</b>	<b>Aspectos para indagar</b>	<b>Presente</b>	<b>Ausente</b>	<b>Argumento</b>
5. Claras expectativas de comportamiento	Claras expectativas	No	Si	La docente da hace énfasis en el tema de la clase, pero no habla del comportamiento de sus estudiantes.
	Consistencia	Si	No	Durante especifica las instrucciones y frente a esto se va dando la dinámica de la clase.
	Claridad en reglas	Si	No	Ella reafirma que tienen que tener las manos limpias, buscar imágenes, trabajar engrupo por unos minutos y no guardar el ejercicio, los estudiantes hacen caso frente a lo que les dice su profesora.
6. Proactividad.	Anticipación de problemas o escaladas.	Si	No	Se da cuenta de un estudiante que no esta realizando el ejercicio propuesto en la clase y lo pasa a otro puesto en la parte de adelante.
	Baja reactividad	Si		La docente se ve que esta pendiente de algunos estudiantes mas que otros, en general los que tiene un poco más cerca, aunque ella camina por algunas filas. Llama a sus estudiantes por su nombre, resalta el trabajo de algunos estudiantes en especial.
	Supervisión.	Si	No	La docente observa en el grupo en general, aunque se acerca a unos estudiantes en especial.

7. Redirección del mal comportamiento.	Efectividad en la reducción del mal comportamiento.	Si	No	La profesora ve que un estudiante no esta haciendo la actividad y lo cambia de puesto.
	Atención a lo positivo.	Si	No	La profesora a través de palabras positivas reconoce el trabajo que hace sus estudiantes, se centra en lo académico.
	Usar indicaciones sutiles para redirigir.	No	Si	Es directa, dice al estudiante que se cambie de puesto, o nombra a algunos estudiantes para que vuelvan concentrarse en la actividad.
	Redirección eficiente.	Si	No	Logra que el estudiante se concentre en la actividad al cambiarlo de puesto o cuando nombra a algunos estudiantes.
8. Comportamiento del estudiante.	Compromiso frecuente	Si	No	Aunque algunos estudiantes se dispersan, se ve que en general el grupo está cumpliendo con la actividad de la clase.
	Baja agresión y desafío.	Si	No	Los estudiantes no presentas agresiones durante la clase.