

CLIMA AFECTIVO EN EL AULA: VÍNCULO EMOCIONAL MAESTRO-ALUMNO

María Gordillo Gordillo

Centro universitario Santa Ana. Universidad de Extremadura.

M^a Isabel Ruíz Fernández

Departamento de Psicología y Antropología. Universidad de Extremadura.

Susana Sánchez Herrera

Departamento de Psicología y Antropología. Universidad de Extremadura.

Zacarías Calzado Almodóvar

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Universidad de Extremadura.

<http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2016.n1.v1.273>

Fecha de Recepción: 19 Enero 2016

Fecha de Admisión: 15 Febrero 2016

RESUMEN

Esta revisión pretende abordar la temática sobre apego y seguridad emocional en los niños, concretándolo en la edad infantil de 3 a 6 años. En primer lugar, y como principal objetivo, busca estudiar cuál es el papel que tiene el docente como figura de apego, y de qué manera éste vínculo es capaz de generar oportunidades de desarrollo óptimo. Para ello, se hace necesario descubrir qué relación existe entre el tipo de apego que los niños establecen con la figura materna, y las relaciones posteriores que establecerán con el maestro y sus iguales. Se intenta verificar el peso del vínculo materno y si éste es determinante y marca el desarrollo del niño; o si por el contrario, puede ser solventado por la figura del maestro, pudiendo convertirse este en una auténtica base segura a la que el niño pueda acudir. Por último, se hace referencia a otros factores relevantes que encontramos en el Sistema Educativo y que pueden influir de forma determinante.

Palabras claves: apego, desarrollo emocional, Educación preescolar, maestro.

ABSTRACT

This review aims to address the issue of attachment and emotional security in children, age 3-6 years. First, and as the main objective, seeks to study what is the role of the teacher as attachment figure, and how this relationship can generate optimal development opportunities. To do this, it is necessary to find out what is the relationship between the type of attachment that children establish with the mother figure, and later established relations with the teacher and peers. You try to verify the weight and whether the maternal bond is crucial and brand development of the child; or, on the contrary, can be solved by the figure of the teacher.

This can become a real secure base for the child to attend. Finally , reference to other relevant factors which are in the education system and can influence decisively done .

Keywords: attachment, emotional development , early childhood education, teacher.

INTRODUCCIÓN

La configuración de la personalidad del niño se encuentra condicionada por las experiencias vividas en la infancia con los adultos que le rodean. Una de las experiencias más relevantes es la formación del apego; John Bowlby y Mary Ainsworth fueron los autores que comprobaron la incidencia de este lazo emocional en el posterior desarrollo afectivo y social del niño.

El valor que se le concede a la educación y al desarrollo emocional de los niños va en aumento, y la teoría del apego es en gran parte responsable de ello. Diversos investigadores han resaltado la importancia del maestro en la vida de los niños al hacer la entrada en el contexto escolar; la importancia de este papel recae en que el fortalecimiento de las relaciones afectivas entre niño y maestro, pueden potenciar el ajuste social y el éxito académico futuro del niño (Birch y Ladd, Howes y Smith, Pianta, citados en Moreno, 2010).

En el desarrollo infantil intervienen diversos factores individuales, sociales y contextuales. Según Cuadrado (1998) las habilidades emocionales más importantes serán aprendidas durante la primera infancia tanto en el contexto familiar como en el escolar; por una parte el núcleo familiar ayudará al niño a desarrollarse correctamente en todos los ámbitos, mientras que el maestro actuará como una figura de referencia, cuyo comportamiento será esencial para el adecuado desarrollo de este.

Por ello, se hace necesario adentrarse en las relaciones maestro-alumno, estudiando el importante papel que el maestro desempeña en el desarrollo general del niño. El propósito fundamental de esta revisión es profundizar en los estudios realizados sobre el apego, para de este modo entender su influencia y poder descubrir si esta es determinante en el desarrollo del niño o por el contrario puede ser compensada por la figura del maestro.

FIGURAS DE APEGO SUBSIDIARIAS

Será a partir de los diez meses cuando el mundo emocional del bebé se expanda, permitiendo que aparezca lo que Bowlby (citado Sierra y Moya, 2012) denomina figuras de apego subsidiarias. Estas figuras adquieren gran relevancia en la vida del bebé, pues en ellas puede encontrar la base de seguridad y confort que necesita cuando se encuentra en ausencia de su figura materna.

Generalmente, estas figuras subsidiarias formarán parte del entorno más cercano del bebé, lo que le permite establecer un fuerte vínculo emocional, en el que la interacción en el tiempo y el espacio sea constante. De ellas recibirá la provisión de cuidados, atención y afecto que necesita, creándole una sensación de seguridad física y emocional (Sierra y Moya 2012, Maldonado y Carrillo 2002). Así, son diversas las personas que suelen ocupar el papel de figuras subsidiarias, aunque comúnmente forman parte del círculo familiar: padres, abuelos, hermanos...

Al imaginarnos el importante papel que desempeñan las figuras subsidiarias y al entorno cercano del niño, se hace imposible no pensar en la figura del maestro; tal y como demuestran en su trabajo De ellas recibirá la provisión de cuidados, atención y afecto que necesita, creándole una sensación de seguridad física y emocional Ijzendoorn, Dijkstra y Bus (1995) (citados en Sierra y Moya, 2012) el maestro comparte un gran número de horas diarias con sus alumnos, y es por ello que pasa a ser una figura de referencia en la vida del niño, con la capacidad de cumplir las funciones que caracterizan a la figura de apego principal.

Sin embargo, es importante que el maestro sea consciente que la relación que inicialmente mantendrá con cada uno de sus alumnos, estará condicionada por el vínculo afectivo que estos estén

creando o hayan creado con su figura de apego principal, y por las expectativas que tengan sobre ésta en relación a la satisfacción de sus demandas, pues se comportarán de acuerdo a ellas.

RELACIONES MAESTRO-ALUMNO, ALUMNO-ESCUELA. UNA REALIDAD SOCIO-EMOCIONAL Y COGNITIVA COMPLEJA.

Para abordar el tema de la relación maestro-alumno, alumno escuela, es necesario partir del concepto de relación como interacción; es decir, se trata de una relación de reciprocidad e influencias mutuas. El proceso de enseñanza aprendizaje se encuentra condicionado por la interacción que tiene lugar dentro del aula entre el niño, el maestro y los iguales; y esta a su vez está condicionado por el entorno físico (González Blanco 2004).

Las relaciones entre el adulto y el niño son la base para muchos aprendizajes, incluso de las habilidades académicas (...) los alumnos tienen una serie de necesidades, que no se limitan a aprobar una asignatura; la eficacia del maestro dependerá de su capacidad para satisfacer estas necesidades básicas, incluso sin ser consciente de ello (Moreno, 2010, pp. 182).

Cualquier intercambio entre educadores y niños se da en un contexto emocional que facilita o dificulta la actitud y capacidad emocional del niño. Los educadores autoritarios, impacientes, que gritan al menor contratiempo, que descalifican a sus alumnos, que ignoran sus sentimientos (“las emociones negativas son molestas y hay que esperar que pasen”), que dejan hacer a los niños lo que deseen sin poner límites, que no ofrecen respuestas emocionales alternativas a una negativa, que amenazan para que los niños dejen de estar tristes o enfadados, que menosprecian los sentimientos de los niños (“ya sois mayores para llorar”)... poseen una baja inteligencia emocional (Cuadrado, 1998, pp. 1).

Según Fuéguel (2000) el maestro tiene la labor de apoyar y estimular el aprendizaje de sus alumnos. Dependiendo de las características personales de éste, de los valores que promueva y la metodología que aplique en clase, el aprendizaje de sus alumnos será de una forma u otra.

Cuando un maestro está en el aula con sus alumnos, se está relacionando constantemente; explica, pregunta, se comunica verbal y no verbalmente; todo es relación dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, todo es relación y comunicación; incluso el modo de mirar a los alumnos les está diciendo algo (Morales, 1998, pp.10).

Por tanto, tal y como defiende Morales (1998) lo importante no es como se comporte en maestro en el aula, sino lo que percibe el alumno, la imagen que se crea de sí mismo.

Como se ha comentado anteriormente, se trata de una relación entendida como interacción, por lo que aunque el maestro tiene un papel esencial, el peso del comportamiento del alumno también será determinante. El desarrollo del niño, y por tanto su comportamiento, se encontrará determinado en gran parte por el tipo de apego que ha establecido con la figura de apego principal.

EL ALUMNO Y SU COMPORTAMIENTO EN EL AULA

El gran número de horas que los niños comparten en su entorno escolar con los maestros e iguales, les permite identificar el aula como un entorno cercano, en el cuál pueden encontrar el confort que necesitan y desarrollar sus habilidades. Aunque también ocurrirá durante el resto de las etapas, debido a la corta edad de los niños en la etapa infantil, su comportamiento estará íntimamente ligado a las experiencias previas que ha vivido en su entorno familiar, y reflejarán su mundo emocional y afectivo.

Los autores Barret y Trevitt (1991) Howes y Ritchie; (2002) y Geddes (2006), estudian más profundamente esta relación existente entre el tipo de apego establecido y el comportamiento infantil del niño en el aula, centrándose en tres aspectos:

- a) las interacciones con el maestro

- b) las interacciones con los iguales
- c) las actitudes y conductas frente a las tareas, en relación con los patrones típicos de apego infantil.

A continuación presentamos la clasificación de Sierra y Moyá (2012) sobre los tipos de niños que podemos encontrarnos en el aula en función del tipo de apego:

Niños Seguros

“Los niños que han establecido un apego seguro con sus figuras de apego o que sus madres se muestran consistentemente sensibles a sus demandas, generan una sensación de seguridad física y psicológica” (Sierra y Moya, 2012, pp.185). Según estos autores el niño con apego seguro crea un fuerte vínculo emocional con su figura de apego, que le proporciona seguridad, respaldo, afecto y comprensión. Las figuras maternas se muestran accesibles a sus demandas y gracias a ello los niños entienden que puede haber otros adultos que se comporten de la misma forma.

Al inicio de la etapa escolar, cuando comienzan las primeras separaciones de la figura materna, los niños seguros se muestran incómodos y con las típicas señales de protesta, pero su situación cambia al poco tiempo tras identificar a la figura del maestro como una figura estable y sensible que responde a sus demandas, e irse familiarizando con el entorno que les rodea. Estos autores, afirman que una vez que el niño ha comprendido que la separación de la figura materna no es definitiva, busca la proximidad tanto física como emocional con el maestro, acatando las normas de este y encontrando en él la fuente de confort y afecto que necesita.

Todo ello, hace posible que el maestro sea capaz de interpretar de una forma más ajustada las demandas y reacciones del niño, de forma que estas puedan ser satisfechas favoreciendo la comprensión entre las dos partes de la interacción, que al ser más clara, se efectúa de forma más frecuente.

Niños invisibles en el aula

Aquellos niños que han desarrollado un apego evitativo, a partir de que sus demandas no han sido atendidas, muestran tendencia a no mostrar necesidad.

Al igual que sucede con los otros niños que tienen otro estilo de apego, el maestro pasa a ser una extensión de la figura de apego. Por ello, los niños que tengan un apego evitativo, extenderán la idea que tienen de su figura principal a la del maestro, y se mostrarán distraídos o indiferentes. Pueden llegar incluso a ignorar las llamadas de atención por parte del educador y no se esfuerzan en reclamar su atención. Se convierten, por lo tanto, en figuras que pasan desapercibidas, pero que para el punto de vista del adulto es un niño que se ha adaptado rápido y sin dificultad. Sin embargo la observación con detenimiento de sus actos revelará otra realidad distinta.

Por su parte parece que las tareas normalmente las realizan en solitario mostrando un comportamiento ambivalente de acercamiento-alejamiento

Los niños que han construido (o están construyendo) una relación afectiva evitativa (al igual que todos los apegos inseguros), tienden a verse a sí mismos como alguien no merecedores de atención, lo que les lleva a generar una imagen de sí mismos muy empobrecida. (Sierra y Moya, 2012, pp.186).

En general no confían en sus capacidades, ya que entienden que como no tuvieron la habilidad para que sus demandas fueran satisfechas, tampoco tienen la capacidad de poder ser eficientes en otras acciones. Se trata, por lo tanto, del surgimiento de un sentimiento de ineficacia: es necesario que el educador tenga en cuenta la frustración que el niño vive y las posibles respuestas en el aula como consecuencia de ello.

Los niños que no saben si pueden confiar

Algunos niños suelen desarrollar un vínculo de apego que se caracteriza por mostrar acciones ambivalentes. La inconsistencia de este vínculo, hace que el niño se vea incapaz de predecir las acciones de los demás. Esto genera por una parte patrones de conductas de necesidad de apoyo de manera exagerada y por otra, el rechazo y la frustración ante la madre.

Los niños que han desarrollado este tipo de vínculo con la figura principal basado en la inestabilidad, tienden a desarrollar el mismo comportamiento con el educador. El niño teme que la relación con el maestro se vuelva tan impredecible como la establecida con la principal figura. Esto les lleva a aparecer continuamente desorientados y con una necesidad de aprobación constante. Desarrollan un comportamiento dependiente y suelen mostrar miedo y en ocasiones hostilidad, lo que el maestro debe interpretar como una petición de ayuda.

Debido a la dificultad de separación que experimentan estos niños con la figura principal, sería aconsejable que tuviesen algún elemento que les hiciese sentirse cerca de esta persona, como es el caso del objeto transicional.

El niño asustado

En menor medida, existe un grupo de niños que, debido a que han experimentado conductas negligentes relacionadas con la figura de apego, desarrollan un estilo de apego desorganizado. Estos niños se caracterizan por estar dominados por el sentimiento de miedo e indefensión y vivir en constante alerta por las experiencias vividas con la figura referente.

Explica Schore (2000), que son niños que muestran apatía, ira, así como reacciones incontroladas, recelo ante la presencia de otros o comportamientos que perjudican a los demás.

Es necesario, por el nivel de alteración que presentan los comportamientos, que los niños que demuestren este tipo de apego sean atendidos con la mayor rapidez posible por parte del maestro. De esta forma, el educador pasará a ser un refugio al que acudir y resguardarse, dentro del contexto escolar.

Otras claves para interpretar los comportamientos en el aula

A la hora de atender el comportamiento que cada niño lleva a cabo en el aula, tener en cuenta los diferentes patrones de apego que existen puede ayudar al maestro a llevar acciones en el aula más acertadas.

Además existen otros aspectos de relevancia, como el conocimiento de la historia afectiva del niño y su situación actual (que proporcionan al maestro una cantidad de información que será clave para poder interpretar sus reacciones o comportamientos), así como las interacciones entre el niño y sus figura de apego en despedidas o reencuentros, (que pueden proporcionarle al educador información suficiente para obtener una idea sobre la relación afectiva que existe entre ellos).

Es vital para una relación armoniosa, que el maestro muestre coherencia en todos sus actos y respuestas con los niños, ya que estos tienen la capacidad de percibir todo lo que tiene relación con él.

De este modo, resulta de mayor relevancia que el entorno pueda darle seguridad física y emocional a través de espacios sencillos o del establecimiento de rutinas, con especial importancia para aquellos niños que precisan de protección en cada uno de los elementos que les rodean.

LA EDUCACIÓN Y EL SISTEMA EDUCATIVO.

Tal y como recoge Castellano Agustina (2012), la mayor parte de los estudios llevados a cabo acerca de la educación y del Sistema Educativo parten de los niveles tan altos de fracaso escolar y de la realidad que sitúa a la educación en España por debajo de los niveles de la mayoría de los países

es de Europa. Esta situación lleva a cuestionar por qué el Sistema Educativo sigue pretendiendo formar a los niños solo en el ámbito cognitivo, en lugar de perseguir una escuela que dote a los alumnos de todas las herramientas que necesitarán en su vida presente y futura, pues como ya está demostrado, aunque el aspecto cognitivo es esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje, existen otras habilidades sociales y afectivas que no deben quedar relegadas a un segundo plano.

Este aspecto, nos lleva a profundizar en el concepto tradicional de inteligencia que prevalece en la escuela, el cuál alude únicamente a la inteligencia puramente intelectual y cognitiva.

Tradicionalmente la Educación Infantil ha trabajado el desarrollo de la mente racional del niño, pensativa, capaz de reflexionar, dejando de lado la mente emocional, más impulsiva y aparentemente ilógica. Son los llamados “programas de las tres erres: red, /w/rite and /a/rithmetic” (Cuadrado, 1998, pp.1).

Siguiendo la línea de Castellano (2012) existen maestros que solo fijan su mirada en la capacidad intelectual del niño, limitando de este modo sus posibilidades y evocándolo al fracaso cuándo esta capacidad no es la esperada. Esta realidad se contradice con los numerosos estudios realizados (Howard Gardner (1995), Montserrat del Pozo, 2009) que demuestran que el ser humano posee múltiples “inteligencias”, cada una de las cuales está desarrollada en mayor o menor medida. Por lo que según estas investigaciones, no existen niños más inteligentes que otros, si no que cada uno de ellos destaca más en unos aspectos que en otros.

Por todo ello, es importante resaltar el protagonismo que adquiere el maestro, pues debe tratarse de un docente capacitado para entender y valorar las cualidades de sus alumnos y en función de estas proponer objetivos que puedan alcanzar.

CONCLUSIONES

Como primera conclusión podemos afirmar que existe una relación directa entre el apego al maestro y el desarrollo óptimo del niño, de modo que el establecimiento de un apego seguro con el maestro, no sólo favorece el desarrollo de los niños con una historia afectiva sana, sino que lo hace, en mayor medida, con aquellos niños con historias afectivas de apego inseguro. El maestro puede actuar como una nueva figura de apego que apoye el desarrollo social y académico futuro del niño, y que a su vez sirva como factor protector ante posibles situaciones de riesgo.

Respecto a la relación existente entre el tipo de apego que los niños crean con la figura materna y el creado con el maestro y sus iguales, se puede concluir que la calidad del primer apego establecido por el niño será esencial en la formación de sucesivas relaciones de apego y amistad, desempeñando un papel fundamental en la regulación de su conducta y en su adaptación a nuevos contextos. De este modo, es posible entender el impacto de las relaciones tempranas establecidas en la infancia y su influencia en el rendimiento escolar infantil.

Después de haber realizado un recorrido a través de las teorías expuestas por los autores más relevantes sobre la influencia del apego en el desarrollo infantil, y haber revisado lo que el Sistema Educativo recoge en sus normativas al respecto, se puede llegar a la conclusión de que es fundamental considerar el desarrollo afectivo como un ámbito y un contexto esencial e indiscutible de la Etapa de Educación Infantil. Sin embargo, a pesar de las innumerables evidencias al respecto, continuamos viendo como en la mayoría de las ocasiones el desarrollo afectivo queda relegado a un segundo plano de importancia en lo que es el aprendizaje. El sistema educativo sigue aludiendo a una inteligencia puramente intelectual y cognitiva, olvidando el resto de inteligencias que poseen muchos otros niños, tal como defendía Howard Gardner (citado en Castellano, 2012) en su teoría de la inteligencias múltiples. Incluso al hablar del fracaso escolar, se centran solo en el fracaso a nivel intelectual, cuando lo que realmente fracasa es la educación que se olvida de formar a nivel personal y social.

Es fundamental la concienciación de todos los agentes educativos para que sea reconocida la importancia del vínculo afectivo y que este no quede relegado a la enseñanza de estrategias de interacción social, sino que sea entendido como lo que es, un verdadero motor de desarrollo. Y para llevar este objetivo a la práctica se hace necesario demostrar la importancia de la figura del maestro, su papel; cómo la posesión de unos adecuados conocimientos sobre el vínculo del apego, y la consciencia de lo que su propia figura representa puede ser y será determinante en el desarrollo y en la vida de sus alumnos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Barret y Trevitt (1991). *Attachment Behaviour and the schoolchild: An introduction to educational Therapy*. London: routledge.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss, vol, I, Attachment, Londres. Hogarth Press*. (ed. cast.: El apego y la pérdida vol I. El apego. Buenos Aires. Paidós 1998).
- Castellano, A. (2012) *El Profesor, principal agente de la motivación*. Trabajo fin de máster para optar al título de Psicólogo, Facultad de Educación, Universidad Internacional de La Rioja.
- Cuadrado, M. (1998). *Los programas de desarrollo de la inteligencia emocional*. Recuperado el 28 de julio de 2013, de <http://www.waece.org/biblioteca/pdfs/d071.pdf>
- Fuéguel, C. (2000). *Interacción en el aula*. Barcelona: Praxis.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples*. Madrid: Paidós Ibérica.
- Geddes, H. (2006). *El apego en el aula. Relación entre las primeras experiencias infantiles, el bienestar emocional y el rendimiento escolar*. Graó. Barcelona
- González Blanco, R. (2004). Aprendizaje en el aula. Relaciones interpersonales. En E. González, y J.A. Bueno: *Psicología de la Educación y del Desarrollo en la Edad Escolar* (pp.749-786). Madrid: Editorial CCS.
- Howes, C. y Ritchie, S. (2002). *A Matter of Trust: Connecting Teachers and Learners in the Early Childhood Classroom*. NY: teacher College Press.
- Maldonado, C. y Carrillo, S. (2002). El vínculo de apego entre hermanos. Un estudio exploratorio con niños colombianos de estrato bajo. *Suma Psicológica*, 9(1), 107-132.
- Morales, P. (1998). *La relación profesor-alumno en el aula*. Madrid: PPC.
- Moreno, G. (2010). *Estilos de apego en el profesorado y percepción de sus relaciones con el alumnado*. Tesis Doctoral Facultad de Psicología, Universidad Complutense de Madrid.
- Pozo, M. (2009). *Aprendizaje inteligente: Educación Secundaria*. Barcelona: Colegio Montserrat.
- Schore, A. (2000) The effects of early relational trauma on right brain development, affect regulation and infant mental health. *Mental Health Journal*, 22, 201-269.
- Sierra, G. & Moya, A. (2012). El apego en la Escuela Infantil: Algunas Claves de Detección. *Psicología evolutiva* 18, (2), 181-191.

