



Artículo de Revisión de Tema

Relaciones significativas: el docente cuidador

Daniela Agudelo Soto¹, Katherin Cardona Loaiza²

“Y”La relación docente-alumno, la verdadera, la profunda, la que deja huella, la que promueve aprendizajes significativos, es una relación de amor.”
(Fullan y Hargreaves)

● Resumen

Este artículo hace una revisión teórica de las relaciones que establece el niño al inicio de su vida, las cuales influyen de manera positiva o negativa en su desarrollo. Se encontró que estas relaciones inciden en la forma como el sujeto se concibe a sí mismo, el mundo y los demás donde la familia y la escuela juegan un papel protagónico, las buenas prácticas docentes pueden convertirse en promotoras de la salud mental en los niños. Se concluye que lo ideal sería el establecimiento de relaciones positivas con el infante más que la implementación de estrategias de prevención.

Palabras clave: apego, vínculo afectivo, conductas violentas, familia, escuela, prácticas docentes, intervención.

1 Psicóloga de la Corporación Universitaria Lasallista. Contacto: danniags@hotmail.com

2 Psicóloga de la Corporación Universitaria Lasallista. Contacto: kathecardona27@hotmail.com

FECHA RECIBIDO: 02 - 25 - 2016 / FECHA ACEPTACIÓN: 05 - 13 - 2016



Relações significativas: o docente cuidador

● Resumo

Este artigo faz uma revisão teórica das relações que estabelece a criança ao início de sua vida, as quais influem de maneira positiva ou negativa no seu desenvolvimento. Se encontrou que estas relações incidem na forma como o sujeito se concebe a si mesmo, o mundo e os demais onde a família e a escola têm um papel de protagonista, as boas práticas docentes podem converter-se em promotoras da saúde mental nas crianças. Se conclui que o ideal seria o estabelecimento de relações positivas com o infante mais do que a implementação de estratégias de prevenção.

Palavras chaves: apego, vínculo afetivo, condutas violentas, família, escola, práticas docentes, intervenção.

Meaningful relationships: the teacher as a caretaker

● Abstract

This paper makes a theoretical revision of the relationships established by children at the beginning of their lives, which positively or negatively influence their development. It was found that these relationships have a direct influence on the notion a person has of him/herself, of the world and of the others, and families and schools play a protagonist role. Best teaching practices can boost mental health in the children. The conclusion is that establishing positive relationships with the children is more important than establishing prevention strategies.

Key words: attachment, affective bond, violent conducts, family, school, teaching practices, intervention.

● Introducción

Históricamente el estudio de las relaciones interpersonales ha llamado la atención de diferentes profesionales, debido a la tendencia innata que tiene el ser humano de buscar el contacto con el otro para la satisfacción de necesidades básicas o de afecto, esta manera de vincularse influye en todos los ámbitos de la vida del sujeto, tanto a nivel individual como social.

Los individuos están inmersos en un amplio entramado de relaciones, razón por la cual, se ven en la obligación de vincularse con diferentes organizaciones o instituciones en busca de la satisfacción de necesidades y demandas tanto físicas, sociales como educativas (Haz, Díaz & Raglianti, 2002). Estas relaciones se convierten en testigos y propulsores del desarrollo integral tanto a nivel individual como social de los sujetos, quienes desde el inicio de su vida están en contacto con el otro que los limita y al mismo tiempo construye.

Esta tendencia a buscar el contacto con el otro se da desde el inicio de la vida y es evidente en la relación del bebé con su madre, Bowlby (1989) sugiere que el sujeto establece un vínculo, una conducta de apego con su madre o cuidador, a quien identifica mejor capacitado para enfrentar el mundo con el fin de conservar la proximidad ya sea para satisfacer una necesidad primaria o en búsqueda de afecto.

La relación que establece el niño con un adulto significativo sienta las bases del desarrollo positivo en cuanto promueve la identificación de sí mismo, el reconocimiento de las emociones tanto propias como de los demás y las relaciones con los otros niños, estableciendo así un marco de referencia respecto al mundo, los demás y cómo comportarse dentro de él, asimismo lo demuestran diferentes autores como Santelices & Pérez (2012), Carbonell (2013), Ángeles, Pons-Salvador & Trenado (2011), Vargas, Ibañez & Javier (2005), Molero, Sospedra, Sabater, & Plá (2011), Bartolo (2012).

● Apego

La relación significativa que establece el niño con su cuidador es llamada por Bowlby (1989) *conducta de apego* y cumple con la función biológica de protección y supervivencia. Se desarrolla en los primeros años de vida del sujeto y constituye un patrón para las relaciones posteriores, el cual se mantiene a lo largo del ciclo vital.

En los primeros meses de vida, el bebé comienza a reconocer a su madre y a reclamar su presencia mediante el llanto, inicialmente se consideraba que el vínculo con la madre se establecía mediante la satisfacción de los alimentos, sin embargo, como aduce Bowlby (1993) en ciertas ocasiones el cuidador o figura principal logra calmar el llanto del bebé debido que lo levanta en brazos y lo mece, le ofrece un chupete sin fines alimenticios o con el sonido de una voz tranquilizadora. Esto demuestra que el bebé identifica una figura principal quien no sólo logra, por encima de otras personas, calmarlo efectivamente, sino que el niño lo busca con fines de afecto y cariño.

El objetivo del sistema de apego es la seguridad y la supervivencia, y ayuda a regular la experiencia personal. El niño es incapaz de vivir de forma independiente, necesita de una figura o institución que lo ayude particularmente a satisfacer sus necesidades básicas de alimento, abrigo y protección y además que promueva la creación de un ambiente de seguridad y afecto donde pueda desarrollar sus capacidades físicas, mentales y sociales (Bowlby, 1953).

En trabajo conjunto Bowlby y Ainsworth (1989) determinan que el individuo establece sus propios modelos del mundo, de sí mismo y los demás, según los cuales prevé las relaciones futuras e identifica cuatro pautas principales de apego que serán relativamente estables a lo largo de su vida:

Pauta de apego seguro: El individuo confía que sus padres serán accesibles y sensibles si él se siente



en una situación de amenaza, esta seguridad favorece la exploración del mundo. Se establece cuando el progenitor se muestra sensible ante las señales de su hijo en los primeros años de vida y es accesible cuando éste busca protección y consuelo.

Pauta de apego ansioso resistente: El individuo está inseguro de si su progenitor será accesible o si lo ayudará cuando lo necesite, a causa de esto es propenso al aferramiento y se muestra ansioso ante la exploración del mundo. Esta pauta se ve favorecida por el progenitor quien se muestra accesible y colaborador en algunas ocasiones, pero en otras no.

Pauta de apego ansioso elusivo: El individuo no confía en que cuando busque cuidados recibirá una respuesta servicial sino que será despreciado, así que intenta volverse emocionalmente autosuficiente y puede ser diagnosticado como narcisista. Esta pauta es el resultado del constante rechazo de la madre cuando el individuo se acerca en busca de consuelo y protección.

Pauta de apego desorganizado: El individuo espera que al necesitar la figura de apego éste lo rechace, ignore, se desborde o sea hostil. Lo que impide generar una estrategia alternativa y en general no existe la regulación afectiva.

El cuidador tiene un papel fundamental en el establecimiento de estas pautas, la conducta de apego que desarrolle el niño está altamente influida por sus propios patrones de relacionamiento y características específicas de éste, Ainsworth, Bell y Stayton (citado de Carbonell 2013) las nombran como sensibilidad, accesibilidad, aceptación, cooperación.

La primera característica de **sensibilidad** es entendida como la habilidad del cuidador para estar alerta a las señales comunicativas del niño, interpretarlas adecuadamente y responderlas de manera oportuna. El cuidado poco sensible le

enseña al niño que sus comunicaciones no son efectivas o incluso contraproducentes, es posible que sienta que el mundo es impredecible y que no tiene control sobre éste.

En cuanto a la **accesibilidad**, se refiere a la disponibilidad física y psicológica del cuidador respecto a las necesidades del niño, permitiendo la cercanía y la disposición emocional para él. Un cuidador que ignore las demandas del niño es quien pone las necesidades propias por encima de éste o incluso se encuentra mentalmente incapaz para atenderlas, en casos extremos podría considerarse negligencia y maltrato.

La **aceptación** parte del supuesto que en toda relación entre cuidador y el niño existe cierto grado de ambivalencia donde existen aspectos positivos y negativos del cuidado del infante, sin embargo, se espera que el cuidador cuente con las capacidades para equilibrar estos aspectos evitando que lo negativo prime en la relación, destacando los sentimientos de amor, aceptación, ternura, protección y goce compartido.

Finalmente la **cooperación** alude a la capacidad del cuidador de sincronizarse afectiva y comportamentalmente con el niño. Un cuidador poco cooperativo niega las necesidades y deseos del niño considerándolo su propiedad, impartiendo un modelo controlador y hostil.

Por lo tanto, la calidad del vínculo que tenga el infante con su cuidador va tener repercusiones en todos los ámbitos de su vida, si estas relaciones están marcadas por modelos negativos, el niño puede entablar relaciones inadecuadas además de un posible desarrollo de conductas violentas (Sierra & Moya, 2012) afectando el autoconcepto, la autoestima y las relaciones interpersonales siendo más vulnerables al desarrollo de psicopatologías (Soares & Dias, 2007), (Santelices, Gúzman & Garrido, 2011) Aproximadamente el 90% de los niños expuestos al maltrato desarrollan un apego inseguro, de éstos, el 80% desarrolla un

apego desorganizado lo cual se relaciona con enfermedades mentales a corto, mediano y largo plazo (Fresno, Spencer & Retamal, 2012).

● Apego y conducta

Si bien las relaciones que mantenga el niño en sus primeros años de vida son determinantes en su forma de concebir el mundo, los otros y a sí mismo; no es la única variable que determina el desarrollo psicológico del sujeto, es necesario evaluar también el entorno social en que se desenvuelve, las disposiciones biológicas y personales que posee y las experiencias que transversalicen su ciclo evolutivo.

Por lo tanto, los problemas de salud mental deben ser vistos como problemáticas biopsicosociales ya que la manera como el sujeto responde a su entorno está influida por sus propias creencias, las relaciones interpersonales y familiares (Haz, Díaz & Raglianti, 2002).

Un niño que se desarrolle en un contexto familiar violento, con una madre ausente que no se interese por las necesidades de éste pero que cuenta con una figura de apego subsidiaria como un maestro, vecino u otro familiar que sea disponible afectivamente y promueva experiencias positivas en el niño, ayudará a compensar un ambiente familiar posiblemente patológico y promoverá el desarrollo sano de las competencias y habilidades del niño.

El fenómeno de la violencia en Colombia creó la necesidad de implementar estrategias que faciliten la identificación y el manejo adecuado de los factores que la generan, especialmente las que afectan a niños y jóvenes debido a que éstos tienden a presentar mayores niveles de ansiedad, baja autoestima, depresión y comportamientos antisociales (Castro & Gaviria, 2005). Además, los estudios realizados por Kumpulainen, Rasanen, Hamalainen & Roine (citados por Castro &

Gaviria, 2005) y por Cárceles (2012) demuestran que un 30% de las mujeres y un 76% de los hombres que durante su niñez o adolescencia tuvieron problemas de conducta que persisten en la edad adulta.

Los problemas de conducta que se presentan en la escuela han ido en aumento y las causas son múltiples; para comprenderlas se deben observar características de la familia y la escuela ya que estos espacios son las principales fuentes de socialización de los niños y adolescentes y es posible que estos contextos estén relacionados entre sí. En cuanto a la familia, el ambiente familiar es un factor principal en el ajuste psicosocial, tiene influencia en la conducta, el desarrollo social, físico, afectivo e intelectual de los miembros de la misma; un clima familiar positivo está conformado por la cohesión afectiva, apoyo, confianza, intimidad, comunicación abierta y empática; uno negativo incita al desarrollo de conductas problemáticas en los niños y adolescentes, por ejemplo, la falta de capacidad empática, un tipo de comunicación que conlleva a la creación de una autopercepción insana del hijo y una resolución de conflictos de manera violenta. (Ison, 2004), (López, Pérez, Ruiz & Ochoa, 2007), (Delgado, 2008), (Gázquez, Pérez, Lucas & Palenzuela, 2008), (Ruiz, López, Pérez & Ochoa, 2009), (Cárceles, 2012).

Otra investigación realizada por McCord (Citado por Yuste & Pérez, 2008) relata que “los padres-cuidadores forjan criminales a través de las prácticas de crianza” (p. 24) Mediante la transmisión de valores a través de las acciones propias y que aprueban la falta de unión entre los integrantes de la familia y el permiso a la hora de realizar acciones antisociales.

Los niños que viven dentro de estos ambientes familiares pueden, posteriormente, presentar dificultades de tipo relacional, Anderson & Bushman (2002), Evans, Heriot & Friedman (2002), Stormont (2002), Hoffman (2000) (Citados por Ruiz, et al, 2009), Camps-Pons,



Castillo & Cifre (2013) y Amar & Berdugo (2006) han demostrado que los adolescentes que se han visto implicados en conductas violentas y antisociales muestran bajos niveles de empatía, en ocasiones también han sido víctimas de maltrato, que replican en otros contextos principalmente en la escuela, afectando la dinámica de la misma.

Un estudio de Bernstein en los años 70 (Citado por Ruiz, et al, 2009) demostró que la actitud negativa o positiva que tenga el estudiante hacia la escuela y los profesores puede estar influida también por la percepción que tiene la familia sobre los mismos, lo cual, se vuelve decisivo en el comportamiento del alumno. Si los padres no son modelos positivos, los niños y adolescentes tienden a replicar esas actitudes en los demás contextos a parte del familiar.

La escuela como un lugar de socialización secundaria de los niños debe instruir en valores y buenas costumbres, fomentando las habilidades sociales en relación directa con el desarrollo cognitivo y emocional, es así como la escuela a través de sus contenidos debe promover un desarrollo integral del niño. Las habilidades sociales no sólo adquieren importancia en la relación con los pares, familia o docentes, sino que también permiten la asimilación de roles y normas; la escuela permite el desarrollo de habilidades de adaptación, empatía, asertividad, autocontrol y autoregulación, es una fuente de apoyo emocional y de disfrute y también facilita la interacción con los demás y el conocimiento de sí mismo, allí los niños experimentan la competencia y la comparación con los otros pero también se forma el autoconcepto, la autorregulación y se elaboran estrategias en base a conocimientos sociales y propios que pondrá en práctica cuando se relacione con el otro (Aranda, 2007). Por lo tanto es importante resaltar la necesidad de que la escuela continúe desarrollando habilidades y capacidades que le permitan al niño relacionarse en los diferentes entornos en los que se desenvuelve, tales como la autoestima, autonomía, relaciones

sociales, lenguaje y comunicación van siendo las principales a tener en cuenta a la hora de continuar actualizando la educación, porque así como la escuela cumple una función positiva en la vida de los niños, puede también revertirse y convertirse en una fuente de problemas psicosociales que pueden dar como resultado un bajo desempeño escolar o la creación de actitudes agresivas y de rivalidad en los niños; en consecuencia es posible que presenten problemas de socialización, relaciones de pares negativas y rechazo por parte de los compañeros del grupo (Castro & Gaviria, 2005) (Gómez, 2005).

Ortiz (Citado por Castro & Gaviria, 2005) resalta la importancia que tiene la unión de los integrantes de un grupo escolar ya que corresponde a necesidades de afiliación y reciprocidad; esto finalmente, tiene una implicación directa con el desarrollo social, emocional e intelectual del niño. Varias investigaciones (Ison & Morelato, 2002) (Lafontana & Cillessen, citados por Castro & Gaviria, 2005) (Chen, Li, Li & Liu, citados por Castro & Gaviria, 2005) (Sanabria & Uribe, 2010) demuestran que los niños rechazados por sus compañeros tienen mayor riesgo de presentar comportamientos delincuenciales y bajo funcionamiento social, por otra parte, los niños aceptados por sus pares y que además asisten a instituciones educativas pueden llegar a ser socialmente más adaptativos, más competentes y tienen comportamientos positivos.

Todo lo anterior llama la atención de los profesionales de la salud hacia una intervención temprana que promueva relaciones interpersonales sanas y la regulación afectiva, lo cual va a tener un impacto directo en diferentes ámbitos de la vida del sujeto como lo son el familiar, el contexto educativo, entre otros.

● Ambiente educativo

Es necesario considerar la educación infantil como un recurso importante para la prevención y promoción del desarrollo de los niños; diferentes investigaciones demuestran que una educación que reconoce el ámbito emocional del sujeto promueve el aprendizaje y las relaciones positivas, (Mena, Romagnoli & Valdés, 2009) (Pérez, Filella, Alegre & Bisquerra, 2012) (Smith & Espinoza, 2013). Por lo tanto, para que la escuela se convierta en un espacio propicio de educación que promueva el desarrollo integral del sujeto debe incluir en su misión programas enfocados no sólo en las habilidades cognitivas y el conocimiento académico sino el trabajo de habilidades sociales y especialmente socio-afectivas (Mena, Romagnoli, & Valdés, 2009).

En la escuela se comparte un conjunto de percepciones subjetivas entre los profesores, los alumnos y el resto de la comunidad académica que influye en el comportamiento de los mismos; el clima escolar es positivo cuando el estudiante se siente cómodo, valorado y aceptado; se requiere del apoyo, la confianza y el respeto por parte de maestros, alumnos y entre pares. El profesor es una figura de autoridad para los estudiantes y la manera como se desarrolla su relación influirá en la opinión que tenga el alumno sobre la escuela y así mismo, su comportamiento en el salón de clases; las expectativas que tenga el docente sobre el alumno también influyen en la autopercepción que tenga el estudiante en el contexto académico (López, et al, 2007) (Ruiz, et al, 2009). Se puede inferir que dentro de la relación profesor – alumno hay una incidencia bidireccional que puede presentarse favorable o generar deterioro en el proceso evolutivo del niño y afectar el proceso de enseñanza- aprendizaje (López, García & Cardona, 2012).

En los últimos tiempos se ha empezado a reconocer el papel que juega el docente en la producción de

cambio de los niños, pero se ha hecho de una manera equivocada porque el entrenamiento a los docentes se centra en dar instrucciones eficaces, separado del trabajo en equipo y la capacitación en liderazgo. No se tiene en cuenta lo que los docentes piensan, saben y pueden enseñar, ni las intenciones éticas y sociales que buscan promover mediante su quehacer (Fullan & Hargreaves, 1999). Por lo tanto, el desarrollo profesional de los docentes usualmente no responde a una necesidad educativa particular sino a un indicador administrativo o político con el propósito de mantener una conducta aceptable en los niños.

En ese proceso de deshumanizar la enseñanza, se les tacha como un docente parcial porque se suprimieron elementos cruciales que ubican al educador como docente total, tales como: la intención de docente, el maestro como persona, el contexto en el cual trabaja y la cultura en la que está inmerso. Es necesario reconocer que los maestros son seres también en proceso que necesitan un desarrollo profesional continuo y que traen consigo una historia personal e institucional marcada por experiencias y saberes importantes en la construcción de nuevos conocimientos y concepciones, que se desgastan física y emocionalmente en el ejercicio de su labor, resultando el posible desarrollo de psicopatologías como el "burnout", que trae efectos negativos en el desempeño profesional y en la relación que establezcan con los niños. Como lo demuestran en sus investigaciones Fullan & Hargreaves (1999), Extremera, Fernández & Durán (2003), Aldrete, Pando, Aranda & Balcázar (2003), Restrepo, Colorado & Cabrera (2006), Diazgranados, González & Jaramillo (2006), Bolsanello (2009), Gómez, et al (2010), Santelices & Pérez (2012).

Es necesario reconocer que el maestro en su quehacer profesional no sólo se ve afectado por las demandas institucionales sino también por los modelos educativos que imparte, influyendo así, en el proceso de aprendizaje del estudiante.



Un enfoque basado en buenas prácticas docentes exige cumplir con los planteamientos normativos convencionales o estándares vigentes y la manera como los maestros reestructuran su experiencia en consideración de las condiciones del contexto, es decir, un cambio de los enfoques centrados de la calidad a la visibilización e identificación de buenas prácticas en los maestros, lo que supone una gran modificación en las estrategias de mejoramiento de éstos; pero debido a los diversos contextos que los rodean, lo que funciona en uno no necesariamente funciona en otro, por lo tanto, los maestros tienen que actualizarse por un lado en didácticas pero sobre todo, en las condiciones particulares de donde se encuentren. (Zabalza, 2012).

Las prácticas docentes “son un proceso consciente, orientado y sistemático que da cuenta de las maneras como el docente propicia interacciones de carácter educativo en pro de la formación del estudiante” (Arboleda, Tamayo & Vélez, 2013, p. 12-13).

Hablar de buenas prácticas en los maestros no se refiere a que sean las únicas o absolutas sino a convertir estas prácticas en las mejores, que sean relativas y contextualizadas (Zabalza, 2012). Existen diferentes modelos de maestros dependiendo de su quehacer profesional: Los centrados en los contenidos, que buscan que sus estudiantes obtengan el título para continuar con estudios superiores, los que ocupan su atención en la metodología en busca de lograr cumplir y superar los niveles, los docentes interesados por las competencias personales con el objetivo de que sean aplicadas en la sociedad consiguiendo que el estudiante aprenda a aprender y los que se enfocan en el crecimiento socioafectivo buscando lograr un aprendizaje positivo por medio de la mejora de la seguridad personal y la autoestima (Essomba, citado por Matencio, Miralles & Molina, 2013).

Las prácticas docentes se ven reflejadas en la educación, por lo tanto para que ésta sea efectiva se debe buscar que los alumnos adquieran aprendizajes significativos, para ello es indispensable desarrollar en los maestros actitudes de autenticidad (Relacionarse sin máscaras), comprensión empática (comprender sin juzgar o evaluar), aprecio (valorar al estudiante), aceptación (consideración genuina del otro) y confianza (Fullan & Hargreaves, 1999) que favorezcan la relaciones significativas con los estudiantes, de esta forma es posible ser para ellos una figura positiva que promueva la comunicación empática y la aceptación del otro.

● Relación docente-alumno

La escuela como uno de los espacios principales de socialización de los niños convierte a los maestros en una figura significativa para el estudiante, promoviendo en ellos el establecimiento de un marco de referencia acerca del mundo y los demás, propiciando que los alumnos repliquen las características propias de los maestros en su contexto social.

Los maestros son uno de los modelos más relevantes en el desarrollo de muchos niños y tienen un papel clave en la formación de generaciones futuras. Para crear una buena relación maestro-alumno debe existir un cuidado expresado en preocupación activa por el alumno, responsabilidad para responder a las necesidades de los mismos y respeto que permita ver al estudiante tal cual es, todo esto, en busca de promover la individualidad además de propiciar el desarrollo y crecimiento por sí mismo. (Fullan & Hargreaves, 1999).

Diferentes investigaciones, (Coll & Solé, 2001) (Bolsanello, 2009) (Dolz & Rogero, 2012) (López, et al, 2012) (Sierra & Moya, 2012) (Rueda, 2013) sostienen que los maestros, especialmente aquellos que comparten mucho tiempo con los niños en edad preescolar, pueden convertirse en

figuras subsidiarias de apego, el vínculo que se establece entre el niño y el docente, permite al niño ir generando más vínculos con sus iguales y más autonomía personal para llegar a incorporar nuevos aprendizajes de la vida, también proporciona un sentido de sí mismo al ser reconocido y valorado, permitiéndole así enfrentar los retos que la vida le presenta. Los niños transfieren a sus maestros emociones, miedos y esperanzas, si los maestros comprenden y son receptivos hacia éstos, el vínculo se irá fortaleciendo haciéndolos sentir seguros.

Si en la escuela se transmite tranquilidad y confianza, el niño transformará sus miedos en recursos, acercándose al aprendizaje, pues aquello que afecta a su mundo emocional afecta su capacidad y disposición hacia el aprendizaje e incluso las relaciones sociales (Rueda, 2013).

El docente tiene la posibilidad de interrumpir el cumplimiento de las profecías de fracaso en los niños provenientes de zonas de riesgo o con bajos niveles socioeconómicos y culturales (Frigerio, 2003). Ellos participan activamente en la transmisión de valores que influyen directamente en la manera de socialización de los niños, además, la relación que se establece entre el docente y el alumno puede marcarse como un vínculo positivo o negativo y esto tiene gran importancia en la manera como se desarrolla la historia evolutiva de los estudiantes. (Changas, 2005).

Los estudiantes constantemente llegan a la escuela con muchos vacíos desde su entorno familiar, por lo tanto, los docentes requieren intervenir para ayudar al alumno, sin embargo en muchas ocasiones no están preparados o no conocen las estrategias adecuadas para hacerlo, puesto que es una particularidad de la labor “no sólo enseñarles matemáticas, sino también colaborar para que sean más felices” (p. 1079) siendo ésta una estrategia adaptativa para trabajar en estos casos, pero a veces no es así, sino que pasan a sustituir las funciones parentales desde

una manera negativa y agresiva: un docente se posiciona del lugar de padre e impone límites a su grupo de estudiantes mediante la violencia física (Changas, 2005).

Por lo tanto el docente debe tener en cuenta “que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción” (p. 22). Y que debe ser accesible y crítico ante su profesión, de manera que esas características le permitan evaluarse y ser cada día mejor en su quehacer profesional (Freire, 2004).

Todo lo anterior invita a pensar en estrategias que promuevan un ambiente saludable, no esperar a que los problemas emerjan para proponer una solución sino detectar los factores de riesgo y protección de manera que sea posible prevenir problemas posteriores.

● Conclusiones

El establecimiento de programas de prevención debe buscar la promoción del trabajo con los padres ya que estos son fuente primaria de socialización, que brinden pautas adecuadas de crianza, fortalecimiento de lazos emocionales y comunicativos entre los miembros de la familia (Gómez, Muñoz, Santelices, 2008) (Alvis, 2009) sin embargo se enfatiza también en la necesidad de actuar de forma preventiva principalmente en la infancia, por lo tanto es necesario involucrar también el contexto educativo, se considera importante tener en cuenta el tipo de vínculo que el maestro genera con el estudiante y cómo este se puede convertir en un agente protector, ya que los maestros son reconocidos como agentes promotores tanto del desarrollo cognitivo como afectivo de los niños y que las competencias emocionales favorecen el bienestar personal y social de los sujetos (Pérez et al, 2012).

El clima de violencia en el que está inmersa nuestra sociedad demanda la creación de programas o



estrategias que ayuden a contrarrestar un poco las consecuencias negativas que ésta conlleva. El desarrollo de programas que intervengan en los vínculos sociales establecidos permite actuar directamente sobre los niños o jóvenes que están especialmente en estado de vulnerabilidad facilitando la resignificación del vínculo y de las relaciones con el otro.

Los procesos educativos deben ir más allá del contexto escolar y entrar a educar las comunidades mediante diálogos e interacciones, es importante que exista compatibilidad entre estructuras mentales y sociales de manera que la realidad individual intervenga a su vez la realidad social, es decir, a medida que el sujeto perciba, interiorice, interprete y exponga la solución de situaciones problemáticas, no expresa el resultado exclusivo de una reflexión individual sino que contribuye a los procesos de construcción sociocultural en un contexto histórico (Gonzales & Paniagua, 2009).

Se hace necesario la invitación al trabajo interdisciplinar que facilite la aplicación efectiva de estrategias para el desarrollo sano a nivel individual y social, "es así como le cabe al profesional de la salud mental, mirar los problemas psicosociales del país, y hacer su aporte particular a la superación de éstos, específicamente en la creación de otros tipos de intervenciones psicosociales" (Haz, Díaz y Raglianti 2002, p. 4).

Finalmente se destaca que el establecimiento de vínculos insanos desde la infancia conllevan a la necesidad de considerar la intervención temprana como una estrategia de prevención para la salud mental, cuando lo ideal sería que los cuidadores establezcan vínculos sanos y seguros con el infante promoviendo así las relaciones positivas y un desarrollo adecuado de los niños.

● Bibliografía

Aldrete Rodríguez, M, G., Pando Moreno, M., Aranda Beltrán, C. y Balcázar Partida, N. (2003). Síndrome de Burnout en maestros de educación básica, nivel primaria de Guadalajara. *Investigación en salud*. 5(1): 11-16.

Alvis Rizzo, A. (2009), Aproximación teórica a la intervención psicosocial. *Revista Electrónica de Psicología Social «Poiésis»*. N°17. 1-6.

Amar, J, Berdugo de Gómez M. (2006). Vínculos de apego en niños víctimas de la violencia intrafamiliar. *Psicología desde el Caribe*. Universidad del Norte. 18, 1-22.

Ángelos, M., Pons-Salvador, G., Trenado, R. (2011). La cualidad del apego infantil y sensibilidad materna desde la perspectiva psicosocial. *Acción Psicológica*. 8 (2), 9-25.

Aranda Redruello, R. (2007). Evaluación Diagnóstica sobre las Habilidades Sociales de los Alumnos de Educación Infantil: Proyecto de Formación del Profesorado en Centros (Centro "La Inmaculada" de Hortaleza) –Primera parte–. *Tendencias Pedagógicas*, (12) 111-150.

Arboleda Salazar, L. J., Tamayo López, J. y Vélez Hoyos, G. J. (2013). Prácticas educativas de los docentes orientados a fomentar el valor del respeto en los estudiantes del grado décimo. (Tesis de Magíster) CINDE, Sabaneta, Colombia.

Bartolo, I (2012). Historias lúdicas de apego: ventanas a la mente en la niñez. *Revista de Psicología* 8 (15) 29-46.

Bolsanello, M. A. (2009). Prevención desde la escuela infantil : desafíos en la realidad brasileña *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 23 (2), 73-82.

- Bowlby, J. (1953). Segunda Parte. Cuidado maternal y amor. (pp. 71-171) México. Fondo de cultura económica.
- Bowlby, J. (1989). Conferencia 2 y Conferencia 7. Una base segura. (pp. 33-53. 140-158) Argentina. Paidós.
- Bowlby, J. (1993). Cuarta Parte. El vínculo afectivo. (pp. 293-418) España. Paidós.
- Camps-Pons, S, Castillo Garayoa, J & Cifre I. (2013) Apego y psicopatología en adolescentes y jóvenes que han sufrido maltrato: implicaciones clínicas. *Clínica y Salud* 25 (2014) 67-74.
- Carbonell, O. A. (2013). La sensibilidad del cuidador y su importancia para promover un cuidado de calidad en la primera infancia 1, (2), 201-207.
- Castro M, B.A & Gaviria L, M. (2005). Clima escolar y comportamientos psicosociales en niños. *Revista Facultad Salud Pública*. 23(2) 59-69.
- Cárceles Aguilar, M. (2012). La influencia del contexto familiar en el desarrollo de conductas violentas durante la adolescencia: factores de riesgo y protección. *Revista criminalidad*, 54(2), 27-46.
- Changas Dorrey, R. (2005). Los maestros frente a la violencia entre alumnos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. (10): 1071-1082.
- Coll, C y Solé, I. (2001). Enseñar y aprender en el contexto del aula. *Desarrollo psicológico y educación*. *Psicología de la educación escolar* (pp. 357-383). Madrid. Alianza Editorial.
- Delgado, G. (2008). Las conductas violentas de los niños (as) Bajo una perspectiva holístico-compreensiva. *Revista Ciencias de la Educación*. 18 (31).
- Diazgranados. S, González. C y Jaramillo. R. (2006): Aproximación a las problemáticas psicosociales y a los saberes y habilidades de los docentes del distrito. *Revista de Estudios Sociales*, (23): 45-55.
- Dolz, A., Rogero, J. (2012). Amor y cuidado, claves de la educación para un mundo nuevo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26 (2) 97-114.
- Extremera. N, Fernández-Berrocal. P y Durán. A. (2003). Inteligencia emocional y burnout en profesores. *Encuentros en Psicología Social*. 1: 260-265.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Sao Paulo. Editorial Paz e Terra SA.
- Fresno, A., Spencer, R., & Retamal, T. (2012). Maltrato infantil y representaciones de apego: defensas, memoria y estrategias, una revisión. *Universitas Psychological*, 11(3), 829-838.
- Frigerio, G. (2003). A propósito del maestro ignorante y sus lecciones: Testimonio de una relación transferencial. *Edu. Soc.* (24): 267- 274.
- Fullan, M y Hargreaves. (1999). *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar* (Pág.29-50). Buenos Aires, Amorrortu.
- Gázquez, J. Pérez, M^a del C. Lucas, F. Palenzuela, M^a del M. (2008). Percepción del alumnado universitario sobre el origen de la violencia escolar. *European Journal of Education and Psychology*. 1 (1) 69-80.
- Gómez Nashiki, A. (2005). Violencia e institución educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (10): 693-718.
- Gómez Restrepo, C., Padilla M, A., Rodríguez, V., Guzmán, J., Mejía, G., Avella-García, C. B. y González Ederly, E. (2010). Influencia de la violencia en el medio escolar y en sus docentes: estudio en una



localidad de Bogotá, Colombia. *Revista Colombiana de Psiquiatría*. 39(1): 22-44.

Gómez Muzzio, E, Muñoz, M, Santelices, M. (2008). Efectividad de las intervenciones en apego con infancia vulnerada y en riesgo social: Un desafío prioritario Chile. *Terapia Psicológica*. 26(2) 241-251.

Gonzales CM. y Paniagua RE. (2009). Las problemáticas psicosociales en Medellín: Una reflexión desde las experiencias institucionales. *Revista Facultad Nacional Salud Pública*, 27(1): 26-31.

Haz M, A. M, Díaz V, D & Raglianti H, M. (2002). Un desafío vigente para el psicólogo clínico: el entendimiento de estrategias de intervención integrales para abordar problemas de riesgo psicosocial. *Revista Terapia Psicológica*. 20(1) 23-28.

Ison, M, S. y Morelato. G, S. (2002). Contexto familiar y desarrollo de habilidades cognitivas para la resolución de problemas interpersonales en niños. *PSYKHE*. 11(1): 149-157.

Ison, M, S. (2004). Características familiares y habilidades sociocognitivas en niños con conductas disruptivas. *Revista latinoamericana de psicología*. 36 (2). 257-268.

López, A., García, L., Cardona, L. (2012) Relación entre el estilo de personalidad de los docentes de preescolar y la relación docente – estudiante (Tesis de Psicología) Corporación Universitaria Lasallista, Caldas, Colombia.

López, E., Pérez, S., Ruiz, D., & Ochoa, G. (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. (Spanish). *Psicothema*, 19(1), 108-113.

Matencio López. M. R., Miralles Martínez. P & Molina Saorín. J. (2013). Prácticas profesionales

sobre educación intercultural en los docentes de educación primaria de la región de Murcia. *Revista de Investigación en educación*. 11(2), 257-274.

Mena, I., Romagnoli, C., & Valdés, A. M. (2009). El impacto del desarrollo de habilidades socioafectivas y éticas en la escuela. *Actualidades Investigativas En Educación*, 9(3), 1-21.

Molero, R., Sospedra, R., Sabater, Y. & Plá, L. (2011). La importancia de las experiencias tempranas de cuidado afectivo y responsable en menores de edad.

Pérez-Escoda, N., Filella, G., Alegre, A., & Bisquerra, R. (2012). Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 1183-1208.

Restrepo-Alaya. N.C, Colorado-Vargas. G.O, y Cabrera-Arana. G.A. (2006). Desgaste emocional en docentes oficiales de Medellín, Colombia, 2005. *Revista Salud Pública*. 8 (1), 63-73.

Rueda, M. (2013). Apego- vínculo- aprendizaje, interiorización de la relación en el contexto escolar. Conferencia impartida en las I Jornadas de Protección a la Infancia y Adolescencia, Enfoques sobre prácticas preventivas en la infancia. Organizada por Fundación Xilema.

Ruiz Moreno, D. López Estévez, E. Pérez Murgui, S & Ochoa Musitu, G. (2009). Relación entre el clima familiar y el clima escolar: el rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*. 9 (1) 123-136.

Sanabria. A, M. y Uribe Rodríguez, A. F. (2010). Factores psicosociales de riesgo asociados a conductas problemáticas en jóvenes infractores y no infractores. *Divers: Perspect. Psicol*. 6(2): 257-274.



Santelices, M. P., Guzmán, M., & Garrido Rojas, L. G. (2011). Apego y Psicopatología : Estudio comparativo de los estilos de apego en adultos con y sin sintomatología ansioso-depresiva. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 20(1), 49-56.

Santelices Alvarez, M., & Pérez Cortés, F. (2012). Evolución del vínculo que establece el niño con el personal educativo en salas cuna chilenas. *Universitas Psychologica*, 12 (3), 1-29.

Sierra García, P. Moya Arroyo, J. (2012). El apego en la escuela infantil: Algunas claves de detección e intervención. *Psicología Educativa*, 18(2), 181-192.

Smith Gerardo, G., Espinoza Peralta, M. R. (2013). Desarrollo para la inteligencia emocional en el preescolar a través de la práctica escolar del docente. *Revista de divulgación científica*, 8 (5), 28-35.

Soares, I, Dias, P. (2007). Apego y psicopatología en jóvenes y adultos: contribuciones recientes a la investigación. *International Journal of Clinical And Health Psychology*. 7(1) 177-195.

Vargas, J., Ibáñez, E., Javier, S. (2005). Evaluación del vínculo en adolescentes problemáticos. 8 (3), 28-57.

Yuste, N., Pérez, M^a del C. (2008). Las cuestiones familiares como causa de la violencia escolar según los padres. *European Journal of Education and Psychology*, 1(2), 19-27.

Zabalza Beraza. M. A. (2012). El estudio de las "buenas prácticas" docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de docencia universitaria REDU*. 10(1), pp. 17-42.