

La relación profesor-alumno en la educación secundaria:
una revisión bibliográfica.

The teacher-student relationship in secondary education:
a bibliographic review.

Alumna:

Emma Barroso Calero

Trabajo de Fin de Máster para la Obtención del Título de Máster Universitario
en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria,
Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas en la
Especialidad de Orientación Educativa

Curso académico: 2020-2021

Tutores:

Raquel Domínguez

Antonio Rodríguez

ÍNDICE

RESUMEN	4
ABSTRACT	4
INTRODUCCIÓN	6
MARCO TEÓRICO	8
Perspectivas teóricas	8
Definición de la relación profesor-alumno	10
Dimensiones de la relación profesor-alumno	12
Instrumentos de medida	13
Influencias de la relación profesor-alumno en el ámbito instruccional	15
Influencia de la relación profesor-alumno en la dimensión emocional	18
Amor educativo competente	20
Relación profesor-alumno desde la perspectiva de las redes sociales	23
Relación profesor-alumno desde la perspectiva del contexto de pandemia COVID-19	25
MÉTODO	26
Búsqueda bibliográfica	26
Criterios de inclusión	29
Fases de revisión	29
DISCUSIÓN	30
Relación de los artículos revisados	31
Variables mencionadas en los estudios	33

Edad de los participantes en los estudios	39
Limitaciones de los estudios	40
CONCLUSIONES	42
REFERENCIAS	47
ANEXOS	64
Anexo 1: Resúmenes de las publicaciones revisadas	64

RESUMEN

La relación profesor-alumno ha sido un constructo que se ha venido estudiando los últimos años debido a los beneficios que reporta tanto para el alumnado como para el profesorado. El objetivo del presente trabajo es hacer una revisión bibliográfica sobre las publicaciones recientes que abordan el tema de la relación profesor-alumno en la educación secundaria, para discernir las variables relacionadas más importantes con objeto de potenciar esta relación en la práctica docente. Tras la realización de una búsqueda sistemática, se obtuvo un total de siete publicaciones que cumplieron los criterios de inclusión. Si bien, hay que tener en cuenta que la falta de bibliografía enfocada en este tema ha dificultado la generalización y comparación de resultados, se considera que el vínculo afectivo es el eje central de la relación profesor-alumno y que es necesario ampliar el campo de investigación al respecto para dotar al profesorado de estrategias concretas para mejorar la relación con sus estudiantes.

Palabras clave: relación profesor-alumno, adolescencia, docentes, alumnado, educación.

ABSTRACT

The teacher-student relationship is a construct that has been studied in recent years due to the benefits it brings to students and teachers. The aim of this project is to carry out a bibliographic review on recent publications that investigate teacher-student relationship in secondary education, in order to discern the most important related variables with a view to improve this relationship in teaching practice. After conducting a systematic review, we were able to find a total of seven publications that agreed the inclusion criteria. Although it must be taken into account that the lack of bibliography related to this topic has made it difficult to generalize and compare results, we have reached the conclusion that the affective bond is the central axis of the teacher-student relationship and it is necessary to expand the field of

research in this regard to provide teachers with specific strategies to improve the relationship with their students.

Key words: teacher-student relationship, teenagers, teachers, students, education.

INTRODUCCIÓN

La adolescencia es la etapa evolutiva que marca el final de la infancia y prepara a la persona para el inicio de la edad adulta. Se trata de una etapa cargada de cambios a nivel físico, cognitivo, social y emocional (Hernando *et al.*, 2013; Dias *et al.*, 2016), en la cual, una tarea muy importante es la negociación de las demandas del sistema escolar, el desarrollo de metas y aspiraciones, así como la forma de alcanzarlas (Gutman y Schoon, 2018).

En esta línea, Pianta y Allen (2008) señalan que, a nivel de educación secundaria, uno de los elementos más importantes para promover el desarrollo juvenil positivo son las relaciones positivas con los adultos; indicando que, incluso una breve exposición a una relación positiva con un adulto puede interrumpir los ciclos de participación de los jóvenes en conductas problemáticas, teniendo un efecto positivo sobre el adolescente tanto a nivel de desarrollo conductual como psicológico a largo plazo (Cohen *et al.*, 2006; Wang y Eccles, 2012).

Debido a que la salud derivada de dichas relaciones tiene un gran potencial para impactar sobre diferentes aspectos de los adolescentes, incluido: su rendimiento académico, su aprendizaje afectivo, su comportamiento y su motivación en los estudios (Juvonen, 2006), son numerosas las investigaciones que han estudiado la influencia de la relación profesor-alumno (por ejemplo: Roorda *et al.*, 2017; Brinkworth *et al.*, 2018). La idea base de estos estudios radica en que el docente no es solo un gestor de las relaciones sociales dentro del aula, sino que actúa también como una figura de apego, ejerciendo un papel importante en el proceso de desarrollo de los estudiantes (Schwab y Rossmann, 2020).

Se han dado diferentes definiciones para explicar lo que es la relación profesor-alumno. Por ejemplo, Longobardi *et al.* (2016) consideran que las relaciones profesor-alumno son conexiones emocionales y relacionales significativas que se desarrollan entre alumnos y maestros como resultado de interacciones prolongadas en el tiempo. Cabe señalar que el

nombre del constructo que se analiza es relación profesor-alumno, con lo que, aunque para usar un vocabulario inclusivo hubiera sido deseable la sustitución a una terminología de género neutro como: docente y alumnado. De esta manera, hemos decidido utilizar los vocablos profesor y alumno por considerar relevante adecuar nuestro discurso a la terminología del constructo de partida.

Aunque existe una gran cantidad de literatura enfocada al estudio de esta relación profesor-alumno en las edades más tempranas de la escolaridad (p.e.: Berchiatti *et al.*, 2020), este estudio se ha centrado en la educación secundaria, considerando que existen diferencias considerables entre las dos etapas de la educación obligatoria. En primer lugar, los estudiantes de secundaria suelen tener un mayor número de profesores, mientras que los de primaria suelen pasar la mayor parte de su tiempo con un mismo profesor. También destaca que, por norma general, las escuelas de educación secundaria suelen ser más grandes que las de primaria. Debido a estas diferencias, es posible que los momentos de contacto profesor-alumno sean más limitados y las relaciones menos cercanas (Roorda *et al.*, 2017).

El objetivo del presente trabajo es hacer una revisión bibliográfica sobre las publicaciones recientes que abordan el tema de la relación profesor-alumno en la educación secundaria, para discernir las variables relacionadas más importantes con objeto de potenciar esta relación en la práctica docente. Con el fin de comprender el constructo de relación profesor-alumno, en esta revisión bibliográfica se comienza con un marco teórico. A continuación, se describe la metodología que se ha seguido a la hora de llevar a cabo la búsqueda de bibliografía. Posteriormente, se presenta y se discuten los resultados encontrados; por último, se exponen las conclusiones extraídas de la revisión realizada.

MARCO TEÓRICO

Perspectivas teóricas

Varias teorías han sido consideradas importantes a la hora de conceptualizar el papel de la relación entre profesor y alumno (Davis, 2003; Martin y Dowson, 2009).

La perspectiva ampliada del apego se basa en las investigaciones sobre las relaciones madre-hijo (Ainsworth *et al.*, 1978; Bowlby, 1969). La idea principal es que las relaciones positivas entre los progenitores y sus hijos promueven sentimientos de seguridad emocional en los menores; dicha seguridad se considera una condición previa necesaria para la exploración del entorno. La perspectiva del apego ampliado considera que una relación cercana y libre de conflictos con los profesores, proporciona un “refugio seguro” y un amortiguador de estrés, lo que permite a los estudiantes focalizar su energía en la exploración de su entorno, participación en las actividades y la interacción con otras personas dentro del aula y del contexto escolar (Pianta, 1999; Bergin y Bergin, 2009; Ang *et al.*, 2020).

De esta manera, se considera que una relación positiva profesor-alumno estimula la conducta de aprendizaje y apoya al niño a enfrentarse a las demandas del contexto escolar; teniendo, dicha relación, el potencial de funcionar como un activo positivo, mejorando la resiliencia cuando el adolescente se enfrenta a algún obstáculo (Pianta, 1999; Pianta *et al.*, 2003; Rey *et al.*, 2007; Wang *et al.*, 2013). Mientras que, si dicha relación fuera negativa, se reflejaría con falta de seguridad en el entorno, lo que tiende a relacionarse con mayores dificultades en la adaptación emocional y conductual, así como niveles más altos de comportamiento agresivo (Milatz *et al.*, 2014).

Los estudios basados en la perspectiva del apego ampliado suelen evaluar la calidad de la relación profesor-alumno basándose en tres dimensiones derivadas de las teorías de apego originales entre padres-hijos: la cercanía, el conflicto y la dependencia (Pianta, 2001), estas

dimensiones se explicarán con detalle en los apartados posteriores. Cabe señalar que, la cercanía se considera típica de las relaciones profesor-alumno positivas, mientras que el conflicto se considera la característica más distintiva de las relaciones negativas (Roorda *et al.*, 2011).

Otra base teórica para fundamentar la relación profesor-alumno han sido las teorías socio-motivacionales. Estas teorías defienden que existen tres necesidades psicológicas básicas: afinidad, competencia y autonomía (Connell y Wellborn, 1991; Deci y Ryan, 2014); la satisfacción de estas necesidades permite un funcionamiento óptimo y un crecimiento natural hacia la motivación positiva, lo que facilita el ajuste escolar (Ratelle y Duchesne, 2014).

La necesidad de competencia hace referencia a la aspiración de sentirse capaz de afrontar los desafíos cotidianos que tienen las personas (Deci y Ryan, 2014). Especialmente en la adolescencia, esta necesidad puede verse amenazada por una variedad de factores (Bakadorova y Raufelder, 2018). No obstante, las investigaciones han mostrado que los profesores de secundaria pueden fomentar esta competencia al establecer tareas desafiantes y bien adaptadas, intercaladas con tareas manejables y estableciendo responsabilidades en la clase (Ma *et al.*, 2009; Alfassi, 2004).

Por otra parte, la necesidad de afinidad es el grado percibido de conexión con los demás, es decir, el sentimiento de ser aceptado, cuidado, así como, de cuidar a los demás (Deci y Ryan, 2014; Lavigne *et al.*, 2011). La necesidad de relacionarse en el instituto puede satisfacerse manteniendo relaciones positivas tanto con los compañeros como con los profesores, estos transmiten sentimientos de conexión social y una interacción social relevante para los adolescentes (Katz y Assor, 2007; Niemiec y Ryan, 2009; Bakadorova y Raufelder, 2018).

Por último, la necesidad de autonomía se describe como la demanda del entorno para autorregular una actividad (Deci y Ryan, 2014). Las investigaciones han demostrado que los docentes que utilizan prácticas de enseñanza como la centrada en el alumno, fomentan más la autonomía, en comparación con otro tipo de enseñanzas basadas en el control, disciplina y recompensas (Radel *et al.*, 2010; Roth *et al.*, 2007).

Definición de relación profesor-alumno

Los docentes y el alumnado atraviesan un proceso en el que se relacionan mutuamente, intercambian información, desarrollan y ajustan expectativas similares a las que atravesarían dos personas al desarrollar una relación. Sin embargo, existen dos diferencias significativas: la relación profesor-alumno carece de la igualdad típicamente asociada con la amistad y tiene limitaciones de tiempo que tampoco son típicas de la amistad. Sin embargo, aunque es cierto que estas diferencias son importantes, no afectan el funcionamiento básico de la comunicación en el desarrollo y mantenimiento de las relaciones (Frymier y Houser, 2000).

Los estudios de finales del siglo XX trataron de identificar qué variables interpersonales favorecían el aprendizaje en la comunicación instructiva. Dentro de esas variables se pueden señalar: la inmediación de respuesta (Andersen, 1979), el estilo comunicativo (Norton, 1977), la autorrevelación (Sorensen, 1989), la solidaridad (Nussbaum y Scott, 1980) y la preocupación (Teven y McCroskey, 1997), entre otras. Todas estas variables han ayudado al entendimiento de la dinámica de la relación profesor-alumno y a cómo afecta en los resultados del aprendizaje de los estudiantes.

Tratando de aunar las diferentes definiciones que se han dado a este constructo, se podría entender la relación profesor-alumno como: las experiencias o percepciones personales y específicas que tiene el profesorado y el alumnado en lo referente a las relaciones entre sí, fruto de interacciones prolongadas en el tiempo (Fraire *et al.*, 2013; Longobardi *et al.*, 2016).

Además, las relaciones profesor-alumno pueden considerarse científica y clínicamente relevantes porque tienen el poder para influir significativamente en el comportamiento de cada agente (Stuhlman y Pianta, 2002; Longobardi *et al.*, 2018).

Si bien, cabe señalar que esta definición no es universal, hay diferentes autores que han señalado diferentes matices a este constructo. Es el caso de Uroza y Orozco-Segovia, (2017) que definen esta relación como un vínculo fruto de la interacción, donde el alumno está dispuesto a aprender y acepta al profesor como el mediador entre él y el conocimiento. En la misma línea, Sabol y Pianta (2012) también consideran que la relación profesor-alumno es el vínculo emocional que el docente y el estudiante comparten entre sí, como una forma en la que ambas partes conectan a través de su interacción que puede ser una relación interpersonal y emocional.

Otros autores lo han visto como una alianza de trabajo (Toste *et al.*, 2015). En esencia, la alianza se refiere a una relación colaborativa de calidad que se mide en tres componentes independientes: vínculo, tarea y meta. El vínculo sería el componente emocional y afectivo, el grado de cariño, agrado, respeto que se tienen mutuamente; la tarea haría referencia a la comprensión y el acuerdo para completar determinadas actividades para alcanzar una meta; y la meta, es el grado en el que ambas partes desarrollan objetivos compartidos (Bordin, 1979; Toste *et al.*, 2015).

Asimismo, otra manera de entender esta relación es como el significado interpersonal que el alumnado y el profesorado atribuyen a las interacciones entre sí. De esta manera, los modelos mentales y de comportamiento que se generan operan de manera recíproca porque estos significados no solo se basan en las interacciones, sino que también le dan forma a las mismas (Wubbels *et al.*, 2014).

Dimensiones de la relación profesor-alumno

Dentro de la literatura, las dos dimensiones más comunes de la relación profesor alumno son la cercanía y el conflicto.

La cercanía se define como el grado en el que una relación profesor-alumno es satisfactoria y positiva, siendo caracterizada por la calidez, el apoyo y el afecto, una relación en la que el profesor se siente eficaz y como un soporte afectivo para el alumno (Ang *et al.*, 2020; Moreno-García, y Martínez Arias, 2008). La etiqueta de esta dimensión no se ha mantenido estable en todas las investigaciones: unos la han denominado cercanía (Pianta, 2001), mientras que otros la han denominado proximidad o afiliación (García-Bacete *et al.* 2014), satisfacción (Ang *et al.*, 2020) o calidez (Wu y Hughes, 2015).

Por su parte, la dimensión del conflicto se entiende como el grado en el que una relación profesor-alumno es negativa, desagradable y conflictiva (Ang *et al.*, 2020). Esta etiqueta parece ser consistente y universal en las diferentes investigaciones (Pianta, 2001; Hughes *et al.*, 2008; Wu y Hughes, 2015; Ang *et al.*, 2020). Cuando la relación profesor-alumno se caracteriza por el conflicto, se suele dar un sentimiento de aversión mutua, enfado, falta de apoyo e inestabilidad con el otro (Bouchard y Smith, 2017; Marengo *et al.*, 2018; Krause, 2020).

Por otra parte, Pianta (2001) también encontró que, además de la dimensión de cercanía y conflicto había una tercera dimensión: la dependencia. Esta se define por conductas pegajosas y extremadamente dependientes hacia el profesorado, mostrándose una gran falta de autosuficiencia y autonomía (Pianta, 2001; Troop-Gordon y Kuntz, 2013). Las relaciones caracterizadas por esta dimensión reflejarían que el estudiante reacciona de manera exagerada ante la separación del docente, solicita su ayuda aunque no la necesite y provoca en el profesorado una preocupación, pues notan al menor poco independiente (Moreno-

García, y Martínez Arias, 2008). Esta dimensión es especialmente relevante en muestras que comprenden a niños/as más pequeños, ya sean de educación infantil o de la escuela primaria (Ang *et al.*, 2020).

Muy relacionado con la dimensión de cercanía se encuentra la dimensión de ayuda instrumental (Ang, 2005; Ang *et al.*, 2020), la cual se define como el grado en el que el profesorado da consejos, anima, y tiene una actitud solidaria y de interés genuino por sus estudiantes (Ang *et al.*, 2020). Estaría recogido en esta dimensión: la transmisión de conocimientos y formación al alumnado, la aportación de información y consejos, así como el modelamiento del comportamiento para promover el desarrollo social y académico de los estudiantes (Wentzel, 2009). Es una dimensión muy relacionada a la cercanía ya que, las investigaciones muestran que los docentes que suelen tener relaciones cercanas y satisfactorias con sus estudiantes tienden a brindar ayuda instrumental y a estar más atentos a las necesidades de sus estudiantes (Wentzel, 2009).

En las investigaciones de García-Bacete, *et al.* (2014) establecen como dimensiones: la proximidad o afiliación, la cual sería comparable a la cercanía ya mencionada, pero señalan como segunda dimensión el control. Siendo una dimensión que se centra en la instrucción, en establecer quién controla, dirige o gestiona el proceso de comunicación, en las conductas del profesor/a dirigidas a proporcionar guías y estructuras sobre la enseñanza y el comportamiento (García-Bacete *et al.*, 2014)

Instrumentos de medida

Para este apartado se han seleccionado algunos de los instrumentos más utilizados:

En primer lugar, la Escala de Relación Estudiante-Profesor (STRS; Pianta, 2001). Se trata de un autoinforme compuesto por 28 ítems con los que se evalúa la percepción que tiene el docente sobre la relación con su alumnado. Se contesta mediante una escala tipo Likert de 5

puntos con la que el docente expresa el grado en el que el ítem es aplicable a su relación con un determinado alumno/a. Evalúa la calidad de la relación mediante tres dimensiones: conflicto, cercanía y dependencia (Pianta, 2001; Moreno-García, y Martínez Arias, 2008). Existe una adaptación española de esta escala realizada por Moreno-García, y Martínez Arias (2008).

También se encuentra el Inventario de Relación Profesor-Alumno informada por el profesor (TSRI). Realizada por Hughes *et al.* (2001) se basa en el Inventario de la red de relaciones de Buhrmester y Furman (1987). El profesorado indica, mediante una escala tipo Likert de 5 puntos, su nivel de apoyo o conflicto en las relaciones con sus estudiantes de manera individual. Estas respuestas corresponden a tres subescalas: satisfacción, ayuda instrumental y conflicto (Hughes *et al.*, 2001; Hughes *et al.*, 2008).

Recientemente se ha elaborado la versión para estudiantes de este instrumento: Escala de Relación Estudiante-Profesor, versión Estudiantes (S-TSRI). Realizada por Ang *et al.* (2020), está compuesta por 14 ítems, contestados por una escala tipo Likert de 5 puntos donde 1 es “casi nunca cierto” y el 5 es “casi siempre cierto”. El alumnado contesta sobre su relación con un docente concreto y sus respuestas se corresponden a las mismas subescalas que en la versión del instrumento para el profesorado: satisfacción, ayuda instrumental y conflicto (Ang *et al.*, 2020).

Por otra parte, se encuentra el Cuestionario sobre la Interacción Docente (QTI) (Wubbels *et al.*, 1985). Con este instrumento se evalúa la percepción que tiene el alumnado sobre el estilo de interacción de su docente en cuanto a la forma de involucrarlos en la clase. Se trata de un autoinforme de 48 ítems de respuesta tipo Likert de cinco puntos que va de 1 (nunca) a 5 (siempre). Cada ítem es una afirmación de situaciones que ocurren en el aula: 24 situaciones positivas y 24 negativas. Describen la conducta docente en base a dos

dimensiones independientes: la proximidad o afiliación y la dimensión de control (Wubbels *et al.*, 1985; García-Bacete *et al.*, 2014).

Influencias de la relación profesor-alumno en el ámbito instruccional

Influencia sobre el alumnado

Existen diferentes estudios que han relacionado las relaciones cercanas y de apoyo entre profesores-alumnos con una mejora en el rendimiento académico y mejores calificaciones. (Roorda *et al.*, 2017; Brinkworth *et al.*, 2018). Además, el estudio de Brinkworth *et al.* (2018) tuvo también en cuenta la percepción que tenían los estudiantes, resultando que las relaciones positivas entre profesor-alumno predijeron la autoeficacia y el esfuerzo de los adolescentes, entendiéndose como mayor autonomía en el estudio y las actividades, así como, mayor capacidad para la búsqueda de información y constancia en el trabajo.

Por su parte, el estudio de Bakadorova y Raufelder (2018) concluyó que la relación positiva profesor-alumno se relaciona con la competencia y la autonomía percibidas de los estudiantes. Entendiéndose por competencia el deseo del estudiante de sentirse capaz de afrontar los desafíos que se le presentan en el contexto escolar; y la autonomía como la capacidad de autorregularse para la realización de una actividad (Deci y Ryan, 2014). Por lo tanto, según estos resultados, se afirma que los docentes presentan una fuente muy importante para el apoyo de la autonomía y la competencia en el contexto escolar. Estos resultados se confirmaron también longitudinalmente, por lo que el efecto de este apoyo no se da únicamente en momentos puntuales sino que se mantiene a lo largo de la adolescencia (Bakadorova y Raufelder, 2018).

Por otra parte, a nivel instruccional también tiene gran relevancia el aprendizaje motivacional, donde tiene especial interés el constructo de la motivación para aprender. Hace

referencia a una competencia adquirida, generalmente, por la experiencia y estimulada, sobre todo, a través del modelado, la comunicación de expectativas y la instrucción directa o socialización por parte de otras personas importantes (Brophy, 1987).

Se ha demostrado que las relaciones positivas y de apoyo con los maestros fomentan el sentido de pertenencia a la escuela de los adolescentes, lo que genera la voluntad de participar de manera cooperativa en las actividades escolares y del aula (Uslu y Gizir, 2017).

En su estudio, Roorda *et al.* (2017) constataron que cuando se dan relaciones positivas entre profesor-alumno aumenta el compromiso de los estudiantes. El compromiso de los estudiantes se considera un concepto multidimensional que se define como la calidad de la participación de un estudiante teniendo en cuenta el esfuerzo que supone la escolarización, es decir, teniendo como referencia las personas, actividades, metas, valores y el lugar que influyen en este proceso de enseñanza-aprendizaje (Skinner *et al.*, 2009). Este compromiso se mantiene en el tiempo, teniendo esta relación no solo efectos a nivel puntual, sino longitudinalmente (Roorda *et al.*, 2017).

Brinkworth *et al.* (2018) constataron que aquellos estudiantes que recibían un apoyo mayor por parte del docente mostraban un mayor interés en las lecciones. Además, diferentes estudios han hallado que una relación positiva entre profesor-alumno está relacionada con una reducción de la tasa de abandono escolar o el riesgo/intención de abandonar por parte de los estudiantes. En contraposición, también se ha hallado el efecto contrario cuando las relaciones son negativas, aumentando el índice de abandono (Lessard *et al.*, 2014; Frostad *et al.*, 2015; Krane *et al.*, 2017).

Influencia sobre el profesorado

Esta relación también se ha estudiado como forma de mejorar la práctica docente, ya que se ha demostrado que las buenas relaciones profesor-alumno mejoran la comunicación entre ambas partes de la relación y, una comunicación efectiva facilita mantener la comprensión (Pratolo, 2019).

Además, se puede citar el estudio realizado por Uroza y Orozco-Segovia, (2017), en el que se presenta una estrategia didáctica en la cual, para mejorar el rendimiento y motivación del alumnado de Física de bachillerato de un instituto, se fomenta el vínculo profesor-alumno. Esta investigación propone: fomentar la relación profesor-alumno en cada clase, aplicar actividades compatibles con el fomento de dicha relación y evaluar dichas actividades. Para fomentar este vínculo: se involucra emocionalmente a los estudiantes durante las lecciones; se muestra que se tiene como objetivo el aprendizaje, y se muestra el dominio de la temática que se está impartiendo. También se propone una serie de recomendaciones como: que el docente muestre su lado humano, motivando a los estudiantes a ser reflexivos y honestos; o utilizar anécdotas con un contexto histórico o personal.

Los resultados mostraron que la estrategia que propone el estudio fomenta la relación profesor-alumno, lo que a su vez es un factor que facilita el aprendizaje del conocimiento conceptual, en este caso, de Física. Aunque se considera que el fomento de esta relación no es una condición suficiente para que el estudiante aprenda, ya que hay que tener en cuenta otros factores; si se considera necesario para facilitar el aprendizaje en un porcentaje alto de los estudiantes (Uroza y Orozco-Segovia, 2017).

Influencia de la relación profesor-alumno en la dimensión emocional

Influencia sobre el alumnado

Las emociones tienen especial importancia en el conocimiento que aprende el estudiante, ya que las emociones median en las decisiones que se realizan día a día, repercutiendo en cómo procesa la información el cerebro para aprender (Mora, 2018; Lehrer, 2011).

Las relaciones positivas profesor-alumnos se han asociado con un aumento en el bienestar psicosocial y prosocial (Aldridge y McChesney, 2018). Así pues, también desempeña un papel protector para los problemas de salud mental en el alumnado (Krane *et al.*, 2017), relacionándose con el aumento de conductas preventivas, disminución de las conductas de riesgo, mayor capacidad para responder ante sus preocupaciones emocionales y solicitar ayuda cuando lo necesitan (Aldridge y McChesney, 2018; Halladay *et al.*, 2020). Sin embargo, los hallazgos también sugieren que una relación profesor-alumno de mala calidad puede ser un factor de riesgo para el desarrollo de depresión y la disminución de la autoestima (Krane *et al.*, 2017).

Una cálida relación profesor-alumno en la adolescencia temprana se asocia positivamente con un aumento del comportamiento prosocial general (Longobardi *et al.*, 2018). Además, también se relaciona con la motivación autónoma para defender a las víctimas en caso de episodios de acoso (Jungert *et al.*, 2016; Longobardi *et al.*, 2017). Por el contrario, las relaciones profesor-alumno caracterizadas por niveles más altos de conflicto o por expectativas negativas, se asocian con la participación de los estudiantes en conductas relacionadas con la intimidación (Wang *et al.*, 2015) y con comportamientos pro-intimidación (por ejemplo: alentar al agresor a continuar su comportamiento riendo o animando) o comportamientos pasivos (Jungert *et al.*, 2016; Longobardi *et al.*, 2018; Krause, 2020).

Influencia sobre el profesorado:

Se ha demostrado que la relación profesor-alumno es una fuente importante de afecto tanto positivo como negativo para los profesores y profesoras (Jo, 2014; Friedman-Krauss *et al.*, 2014). Las relaciones de buena calidad se asocian con mayor bienestar y mejores resultados psicológicos en los docentes (Veldman *et al.*, 2013); mientras que las relaciones que se caracterizan por situaciones de conflicto causan mayor malestar y estrés en el profesorado (Gastaldi *et al.*, 2014).

Las investigaciones tienden a coincidir en que la mala conducta por parte del alumnado suele ser percibida como estresante, reportando un nivel de bienestar menor cuando el profesorado experimenta niveles altos de falta de atención, perturbaciones o problemas de disciplina en el aula (Aloe *et al.*, 2014; Friedman-Krauss *et al.*, 2014). Cuando se le solicitó al alumnado que calificaran sus propios problemas de conducta en una escala, los resultados mostraron que a peor comportamiento, mayor cantidad de experiencias afectivas negativas en los docentes (Becker *et al.*, 2015), las cuales se han asociado con el agotamiento (Keller *et al.*, 2014; Chang, 2013).

Diversos estudios han tratado de explicar el por qué de esta situación de estrés y malestar en el profesorado, concluyendo que la mala conducta por parte de los estudiantes hace que los docentes tengan sentimientos de rechazo, lo que les impide establecer relaciones afectivas con su alumnado (Nurmi y Kiuru, 2015). Al ser la creación de dicha conexión un objetivo central para los docentes, es probable que el no poder alcanzarla perjudique a su bienestar (Butler, 2012; Klassen *et al.*, 2012)

En esta línea se puede señalar el estudio de Aldrup *et al.* (2018). Cuyos resultados mostraron que una relación negativa profesor-alumno correlacionaba con un mayor agotamiento emocional y menor entusiasmo laboral del docente, así como con una mala

conducta por parte del alumnado. Es decir, que una relación positiva profesor-alumno se relaciona con un mayor entusiasmo laboral y una reducción del agotamiento.

Por otra parte, el estudio Evans *et al.* (2019) trató de comprobar de manera empírica el modelo propuesto por Spilt *et al.* (2011). De esta manera, se propuso un modelo de bienestar docente en el cual la conducta problemática del alumnado causaba emociones negativas en los docentes a través de la conformación de representaciones mentales de conflicto en la relación profesor-alumno (estas representaciones serían opuestas a las relaciones cercanas que los docentes buscan construir con sus estudiantes). Los resultados del estudio no pueden probar un modelo causal al no estar controlando otras variables que puedan influir, pero sus resultados son congruentes con el modelo de Spilt *et al.* (2011). Por otra parte, lo que si confirman es que la cercanía en las relaciones profesor-alumno parece mitigar los efectos problemáticos del conflicto, por lo que se afirmaría que el conflicto es problemático en la medida en que frustra el objetivo del maestro de establecer relaciones cercanas con sus estudiantes (Evans *et al.*, 2019).

Amor educativo competente

Como antecedente a esta perspectiva emocional de la relación profesor-alumno se ha señalado la relación terapeuta-cliente de la psicología clínica, encontrándose grandes semejanzas entre ambos constructos. Por ejemplo, se puede señalar como puntos en común que la principal actividad que realiza el cliente y el terapeuta durante las sesiones es hablar. Además, el comportamiento verbal del cliente no se limita a ser un mero canal de transmisión de información sobre sus problemas, sino que lo que dice pasa a formar parte del problema y del progreso. En este sentido, una gran parte del trabajo del terapeuta es modificar el habla del cliente, facilitando el desarrollo de un repertorio verbal más adaptativo. El terapeuta usa el lenguaje para moldear el comportamiento del cliente, favoreciendo la adquisición y

desarrollo de un comportamiento más adaptativo, tanto verbal como no verbal, y consiguiendo que esto se aplique tanto dentro como fuera de la terapia (Moreno-Agostino *et al.*, 2015).

Como características que debe tener el terapeuta, se puede señalar que los estudios que han examinado las relaciones entre terapeutas y sus clientes han informado que la autenticidad de los terapeutas es esencial para la confianza de los clientes y el desarrollo óptimo de estas relaciones (Bachelor y Horvath, 1999). Así pues, el caso de la relación profesor-alumno tendría un gran paralelismo con esta relación, solo que aplicado al contexto educativo.

Existen estudios que han concluido que las relaciones positivas entre el docente y su alumnado pueden ser uno de los factores ambientales más importantes a la hora de modificar la trayectoria educativa de un estudiante (Baker, 2006). Por su parte, Varga (2017) considera que una relación positiva entre docentes y alumnado es fundamental para tener éxito en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que la buena relación crea un vínculo emocional con los estudiantes, lo que favorece que estos se sientan cómodos y confiados frente a sus compañeros/as y el profesorado (Allen *et al.*, 2013).

Además, los estudios actuales han mostrado la importancia que las emociones tienen, no solo en el dominio afectivo, sino en el proceso de aprendizaje (Mora, 2018; Morris, 2014). Para que al estudiante le sea más fácil construir en su estructura cognitiva el conocimiento éste se debe impregnar de emociones que favorezcan el proceso de aprendizaje como: el interés, la curiosidad, la sorpresa... No basta únicamente con utilizar estrategias didácticas innovadoras, sino que estén utilizando las emociones en la práctica cuando se aplican (Uroza y Orozco-Segovia, 2017). No obstante, hay estudios que muestran que, aunque los docentes son conscientes de su papel como socializadores, no todos poseen el conocimiento y las

competencias necesarias para establecer estas relaciones afectivas con el alumnado. Weinstein (1998) hizo un estudio sobre el conocimiento que tenían los futuros docentes sobre cómo demostrar afecto a su alumnado, los resultados mostraron que, aunque se referían a cualidades afectivas de las interacciones interpersonales, a los futuros docentes les faltaban estrategias específicas sobre cómo lograr estas cualidades.

Teniendo como base estos estudios y la importancia de esta relación profesor-alumno, Rodríguez (2018) presenta un abordaje teórico del constructo, el cual puede servir de guía para poner en práctica una relación positiva. Esta propuesta se denomina “amor educativo competente”.

El amor educativo competente puede definirse como el establecimiento de vínculos afectivos y efectivos en el contexto de la docencia. Este concepto supone “un sentimiento transformador (el amor) asociado a una finalidad educativa (docente) y una puesta en práctica que garantice la consecución del objetivo (competencia)” (Rodríguez, 2018, p. 97).

Se basa en la idea de que, para educar bien a los demás, hay que ser competente en amar a la otra persona. Con este fin, considera que el objetivo de crear vínculos afectivos profesor-alumno debería estar en la base de la enseñanza del proceso de enseñanza- aprendizaje. Este abordaje conlleva una serie de competencias que serían:

Comunicación afectiva: teniendo en cuenta tres perspectivas. En primer lugar, la apertura emocional, por la cual se reconocen las propias emociones de manera verbal, honesta y sin la intencionalidad de manipularle emocionalmente. También es importante la escucha emocional, es decir, aceptar y validar las emociones de quien se está expresando, así como saber diferenciar los distintos aspectos de la comunicación emocional. Por último, el intercambio afectivo, por el que se debe saber transmitir la vivencia de esa relación, es decir, expresar cómo se ha sentido cada interlocutor durante la comunicación.

Empatía: siendo importante, no solo saber lo que sienten los demás, sino también, sentir algo por lo que estos sienten. Si bien, hay que remarcar que es importante mantener el equilibrio entre las emociones del alumnado y lo que siente el profesorado por ellas, evitando el sufrimiento emocional por lo demás (estrés empático).

Compromiso emocional: lo que implica concretar qué siente el profesor hacia su alumnado, conocer por qué lo siente y de qué manera se manifiesta ese vínculo afectivo.

Además, este abordaje también propone unas pautas de interacción docente para educar desde el amor educativo competente. Estas pautas son breves acciones, gestos, expresiones con las que el docente interactúa con su alumnado.

De esta manera, la función de la educación va más allá de las lecciones sobre conocimientos teóricos y no radicaría en enseñar a ser felices a los estudiantes; sino enseñar para aprender a ser felices, pues un aprendizaje tiene mucho que ver con desarrollar la capacidad para saber gestionar las propias emociones, tanto en la relación con nosotros mismos, como con los demás.

Relación profesor-alumno desde la perspectiva de las redes sociales

Con el desarrollo de las nuevas tecnologías, los roles de los docentes y del alumnado están cambiando tanto dentro como fuera del aula. Las redes sociales (RRSS) se han extendido ampliamente en la población, cambiando la forma en que las personas ven el mundo y se relacionan entre ellas (Hershkovitz y Forkosh-Baruch, 2017). Los beneficios pedagógicos del uso de estas redes sociales se han investigado en diferentes ocasiones (Greenhow y Askari, 2017; Manca y Ranieri, 2017), no obstante, no ha ocurrido lo mismo con las relaciones profesor-alumno a través de las redes sociales. Esto también ha estado condicionado a que las autoridades escolares de muchos países han prohibido o regulado de

forma estricta la comunicación entre profesores-alumnos a través de estas plataformas (Hershkovitz y Forkosh-Baruch, 2017).

El medio de comunicación por las RRSS más popular entre los alumnos que se han conectado con sus profesores es a través de los grupos de Facebook (Asterhan y Rosenberg, 2015; Hershkovitz y Forkosh-Baruch, 2017). Tanto los alumnos como los profesores consideran que estos grupos son apropiados, pues pueden mantener un nivel relativamente alto de privacidad, así como una separación de las discusiones relacionadas con el aprendizaje y su actividad personal (Kent, 2014); existen diferentes estudios que han demostrado los beneficios educativos de estos grupos (Ahern *et al.*, 2016; Rap y Blonder, 2016).

El estudio de Hershkovitz y Forkosh-Baruch (2017) analizó las relaciones que se daban en los grupos de Facebook, pero también las relaciones que se daban a nivel individual con los profesores. Dividió la muestra en cuatro grupos: los estudiantes que tenían cuenta en Facebook y estaban conectados al menos con un profesor; los que tenían cuenta, no estaban conectados con ningún profesor, pero querían conectarse; los que tenían cuenta, no estaban conectados y no tenían ningún interés en conectarse con sus profesores; y los que no tenían cuenta en Facebook.

Los resultados concluyeron que aquellos alumnos que estaban conectados con un profesor a través de los grupos de Facebook mostraban niveles más altos en la dimensión de satisfacción y niveles más bajos en el conflicto en comparación con aquellos que estaban conectados con sus profesores, pero no se comunicaron con ellos por los grupos. Por otra parte, no encontraron diferencias en la ayuda instrumental entre los alumnos que participaban en los grupos y los que no lo hacían, lo que podría indicar que para hablar de problemas

personales no utilizan los grupos sino los canales privados (Hershkovitz y Forkosh-Baruch, 2013; Hershkovitz y Forkosh-Baruch, 2017).

Estos beneficios no quitan que las políticas y los procesos educativos deben ser de suma importancia para implementar de manera segura y efectiva la utilización de las redes sociales entre docentes y estudiantes; debiéndose mantener un diálogo abierto entre todas las partes interesadas: responsables de educación, profesorado, alumnado, familias... y teniendo de base los datos empíricos de las investigaciones (Hershkovitz y Forkosh-Baruch, 2017). Además, se deben tener en cuenta las preferencias del alumnado, ya que hay estudios que afirman que aquellos estudiantes que están interesados en fortalecer las conexiones con sus profesores/as fuera de los límites de la escuela, prefieren usar plataformas que ya conocen y son competentes en su uso (Deng y Tavares, 2013; Jang, 2015; Hershkovitz y Forkosh-Baruch, 2017).

Relación profesor-alumno desde la perspectiva del contexto de pandemia COVID-19

A consecuencia de la suspensión de las clases por la pandemia del COVID-19 se ha abierto un nuevo debate sobre cómo se puede mantener una educación de calidad a distancia. El estudio de Soto-Córdova (2020) analiza los desafíos y las oportunidades que pueden darse en los aprendizajes en los entornos virtuales durante esta situación. Se trata de una investigación de caso único, en el que se propone una actividad para la asignatura de Educación Ciudadana a los estudiantes de cuarto año medio (16-17 años) del Colegio Angol (Chile).

La actividad fue estructurada en el tiempo, con objetivos concretos pautados cada semana, esto permitió un monitoreo y comunicación constante por parte del docente. Para ello, se establecieron dos canales de comunicación y transmisión de información: la participación del docente en un grupo de Whatsapp, diseñado especialmente para la realización del trabajo,

y el encuentro simultáneo semanal con el alumnado a través de la plataforma virtual de “Appoderado”, que es el sistema que el centro educativo utiliza regularmente para la comunicación masiva de información.

Los resultados de la investigación mostraron que, el alumnado se sentía mucho más motivado si notaban que estaban realizando la actividad de manera conjunta con el docente, así como el hecho de que vieran la actividad metodológicamente diferente a las que suelen realizar; notaban que no era una actividad sacada de un libro de texto sino que había sido diseñada por el docente. Esto también aumentaba el nivel de responsabilidad y de logro académico en la ejecución de la tarea del alumnado. Sin embargo, este aprendizaje y realización de la actividad no hubiera sido posible sin la existencia de puentes comunicativos y dialógicos sólidos entre el docente y sus estudiantes, que permitieran esclarecer las dudas e incertidumbres, sobre todo en el contexto de no presencialidad de las clases.

Por último, los resultados también mostraron que para que esta experiencia virtual innovadora pudiera darse, debía existir una relación profesor-alumno positiva y cercana. Una relación que tuviera en cuenta sus fortalezas y capacidades a la hora de superar las dificultades y fomentara la motivación por aprender de los adolescentes.

MÉTODO

Búsqueda bibliográfica

En el presente trabajo se pretende revisar artículos publicados en los últimos años en donde se examinen las variables que influyen en la relación profesor-alumno.

Para un primer acercamiento, se utilizó la plataforma de búsqueda DIALNET, al ser una base de datos en español, los términos empleados en la búsqueda fueron “relación profesor-alumno”. El número de documentos resultantes fue muy elevado, con lo que se limitó únicamente a los artículos de revista, aún así, la cifra se mantuvo excesivamente alta. Al no

poder establecer un filtro de año de publicación, se añadió como término descriptor de la búsqueda “adolescentes”. En este caso, la cifra se mantuvo elevada, pero en menor cantidad. Los resultados se ordenaron por año de publicación y se leyó los 100 primeros títulos para ver si podían ser de interés para la revisión, pero el campo era demasiado abierto y ninguno de los artículos con acceso gratuito se ajustaba a las necesidades de este trabajo.

Para una búsqueda más específica, se utilizó el SCOPUS como fuente documental. Inicialmente se comenzó con los descriptores “teacher-student relationship”, pero el volumen de artículos resultantes fue muy alto, por lo que se comenzaron a establecer limitaciones en la búsqueda: que fueran de libre acceso y estuvieran publicados en el 2016 o años posteriores.

También se usó el PuntoQ de la Biblioteca de la Universidad de La Laguna. En primer lugar, se puso en el buscador “teacher-student relationship”. Dada la cantidad de documentos resultantes, se seleccionó la opción “búsqueda avanzada” y se fueron añadiendo descriptores según el número de resultados. Al final, las características de la última búsqueda fueron: el título debe de contener “teacher-student relationship”, cualquier campo debe contener “high school”; con respecto al tipo de material se buscaron artículos, en cualquier idioma y publicados en los últimos 5 años.

En la tabla 1 se puede observar de manera detallada la búsqueda que se realizó en las diferentes bases de datos. Todas estas búsquedas se realizaron entre los meses de octubre y noviembre del año 2020.

Tabla 1.
Estrategias de búsqueda y resultados obtenidos

Base de datos	Descriptorios utilizados en la búsqueda	Nº de resultados
DIALNET	Relación profesor-alumno	26.712
	Relación profesor-alumno + Artículos de revistas	15.890
	Relación profesor-alumno + Adolescentes + Artículos de revistas	818
SCOPUS	Title-abs-key (teacher-student) and title-abs-key (relationship)	2181
	Title-abs-key (teacher-student) and title-abs-key (relationship) and openaccess	389
	Title-abs-key (teacher-student) and title-abs-key (relationship) and openaccess and pubyear > 2015	287
	Title (Teacher-student and relationship) and openaccess and pubyear > 2015	41
PuntoQ	Título: Teacher-student relationship	33156
	Título: Teacher-student relationship + artículos + últimos 10 años	230
	Título: Teacher-student relationship + artículos + últimos 5 años	143
	Título: Teacher-student relationship + Cualquier campo: High School + artículos + últimos 5 años	38

En resumen, en la búsqueda llevada a cabo en SCOPUS resultaron 41 trabajos, y 38 del PuntoQ. A estos 79 artículos se les aplicaron los criterios de inclusión y exclusión, que se comentarán en el siguiente apartado, y se decidió que el volumen de trabajos localizados era suficiente para tener una muestra significativa de publicaciones adecuadas a la presente revisión bibliográfica. Por ello, no se ha visto como necesario la realización de nuevas búsquedas en otras bases de datos.

Criterios de inclusión

Para esta revisión bibliográfica se han seleccionado aquellos artículos que cumplían con los siguientes criterios de inclusión:

- a) Estar publicados en español o en inglés.
- b) Haber sido publicados en los últimos 5 años (2016-2020).
- c) Ser artículos de investigación
- d) Realizado en Educación Secundaria con muestra adolescente (de 12 a 18 años)
- e) Estudiar variables que influyen en la relación profesor-alumno
- f) Estar disponible de forma gratuita en las plataformas de búsqueda utilizadas.

Fases de revisión

El proceso de revisión bibliográfica se ha llevado a cabo en tres fases: en primer lugar, una búsqueda inicial de aproximación; seguidamente una búsqueda sistemática y una búsqueda manual. Este proceso se muestra de forma sintetizada y gráfica en la Figura 1.

Una vez se tuvo los 79 artículos de la búsqueda sistematizada, se compararon los resultados de ambas plataformas, para encontrar coincidencias. Estas se descartaron y el número de artículos resultantes se mantuvo en 74.

A continuación, se realizó una lectura del título y resumen de estos artículos, para comprobar si cumplían los criterios de inclusión. En aquellos artículos en los que, por el título y el resumen, no se discernía si podía tener relación con la investigación, se procedió a la lectura de la totalidad del artículo. Al final, quedaron excluidos 68 artículos, ya que: tres no cumplían el criterio de inclusión a); ocho no cumplían el criterio c); dieciséis no cumplían el criterio d); treinta no cumplían el criterio e); y diez no cumplían el criterio f). Por lo que, terminaron quedando 6 artículos.

Cabe señalar que, a partir de las referencias bibliográficas de los artículos ya mencionados se ha realizado una búsqueda manual para localizar estudios adicionales de interés. De esta manera se han incluido un artículo, trabajando con un total de siete artículos.

Las fases de la revisión descritas se pueden observar de manera esquemática en la Figura 1.

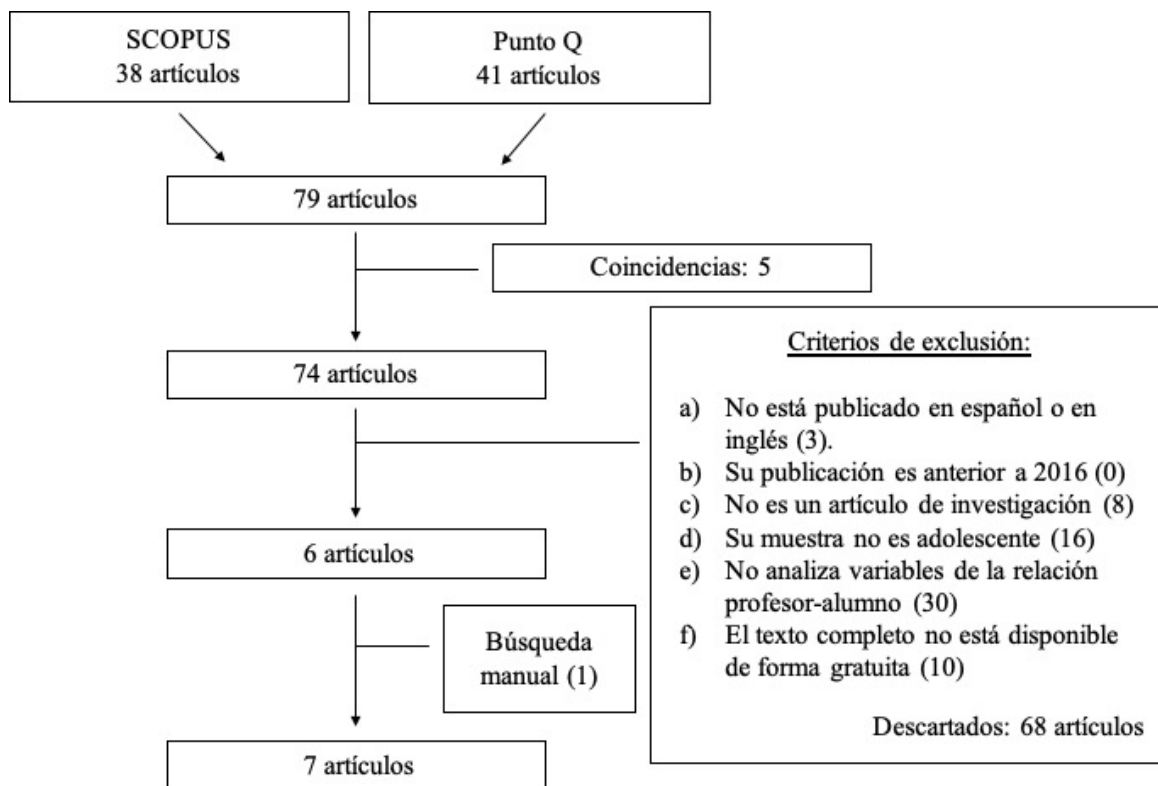


Figura 1: Diagrama de flujo de las fases de revisión bibliográfica

DISCUSIÓN

Como se ha mencionado anteriormente, el objetivo de esta revisión bibliográfica es discernir las variables relacionadas más importantes de la relación profesor-alumno para poder potenciarlas en la práctica docente, para ello se han seleccionado siete publicaciones, las cuales serán analizadas a continuación. Cabe señalar, que estos artículos no se han

añadido en el marco teórico para poder hacer ahora un análisis comparativo con los aspectos relacionados con investigaciones anteriores.

Relación de los artículos analizados

Para mayor facilidad en la lectura, en la Tabla 2 se muestra la relación de los artículos que componen este análisis, los cuales están asociados a una letra. De esta manera, a partir de este momento, cuando se hable del artículo A, en las tablas posteriores, se estará haciendo referencia a: The effects on the student-teacher relationship in a one-to-one technology classroom (Higgins y BuShell, 2018), y así sucesivamente. Además, en el anexo 1 se incluye un resumen de cada artículo, para que el lector pueda tener una idea más completa del estudio que se analiza.

Tabla 2.*Presentación de los artículos analizados*

	Título	Autores
A	The effects on the student-teacher relationship in a one-to-one technology classroom	Higgins y BuShell (2018)
B	Beginning and experienced secondary school teachers' self- and student schema in positive and problematic teacher - student relationships	Claessens <i>et al.</i> (2016)
C	Teacher Justice and Students' Class Identification: Belief in a Just World and Teacher–Student Relationship as Mediators	Jiang <i>et al.</i> (2018)
D	Teacher-Student Relationships: An Influence on the English Teaching-Learning Process	Syhabuddin <i>et al.</i> (2020)
E	The teacher–student relationship and adolescents' sense of school belonging	Ibrahim y El Zaatari (2020)
F	'You notice that there is something positive about going to school': how teachers' kindness can promote positive teacher–student relationships in upper secondary school.	Krane <i>et al.</i> (2016)
G	Students' perception of teachers' two-way feedback interactions that impact learning	Tan <i>et al.</i> (2018)

VARIABLES MENCIONADAS EN LOS ESTUDIOS

Las conductas concretas que se mencionan en los diferentes artículos se han agrupado en una serie de variables, las cuales quedan reflejadas en la Tabla 3, señalando en cada artículo la variable correspondiente a la que hace referencia.

Tabla 3.
Variables mencionadas en cada estudio

	Uso de las TIC	Percepción del docente sobre el estudiante	Compromiso instruccional docente	Control y gestión de la clase	Relación de afecto	VARIABLES DEL DOCENTE	PAUTAS DE INTERACCIÓN DOCENTE
A	X		X			X	
B		X					
C				X	X		
D			X			X	
E			X	X	X		
F		X	X		X		X
G					X		X

En lo que se refiere al *uso de las TIC*, Higgins y BuShel (2018) plantean que las nuevas tecnologías están cambiando las relaciones y los roles de los docentes tanto dentro como fuera del aula y es imperativo que el sistema educativo se adapte a ello. Los resultados de la investigación muestran que las nuevas tecnologías no sustituyen al docente, sino que le dan una herramienta más para involucrar a su alumnado, tener una relación más cercana y favorecer su proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto iría en la misma línea de Hershkovitz y Forkosh-Baruch (2017) y Soto-Córdova (2020), los cuales muestran que las nuevas tecnologías se pueden utilizar para motivar al alumnado y conseguir una mayor satisfacción y participación en el contexto educativo, así como alcanzar una relación profesor-alumno

más cercana y positiva. No obstante, es necesario establecer ciertos límites para asegurar la privacidad de los usuarios y evitar adicciones a las nuevas tecnologías.

Por su parte, la variable *percepción del docente sobre el estudiante* haría referencia a las representaciones mentales que tiene el profesorado sobre cada uno de sus alumnos y alumnas. Claessens *et al.*, (2016) establecen que las percepciones más relevantes serían las características sociales del estudiante (la relación que mantiene hacia sus compañeros y el interés que muestra hacia el docente), así como las cualidades motivacionales que presente tanto durante la lección como hacia la asignatura en general. Desde la perspectiva del alumnado, el estudio de Krane *et al.* (2016) considera que cuando el profesorado les etiqueta de una determinada manera, como por ejemplo: “problemáticos” o “tardones”, se quedan estancados en esa etiqueta, sin reconocérseles los posibles logros que consigan y prestándoles menos atención.

Evans *et al.* (2019), también estudió las representaciones mentales y obtuvo igualmente resultados que defienden su influencia en la relación profesor-alumno. El autor sugiere que las representaciones mentales de conflicto provocan emociones negativas en los docentes, lo cual impide la construcción de relaciones cercanas y positivas profesor-alumno.

La variable del *compromiso instruccional docente* ha englobado: la coordinación de actividades en relación con el alumnado, la adaptación de las actividades y ayudas para la atención de dificultades concretas del alumnado, así como la comprobación de que el alumnado ha comprendido bien la materia, las muestras de atención a la hora de realizar las actividades y el seguimiento cercano de las mismas. Syhabuddin *et al.* (2020) encontraron que uno de los motivos que hacía que el alumnado no participara en clase era la falta de atención por parte del docente. De igual modo, Ibrahim y El Zaatari (2020) afirmaron que el centrarse de manera excesiva en los criterios sin atender a las necesidades específicas del

alumnado empeoró la relación profesor-alumno. En contraposición, Krane *et al.* (2016) y Higgins y BuShel (2018) determinaron que los estudiantes valoraban muy positivamente que el profesorado se preocupara por sus problemas académicos y el seguimiento de los mismos.

Sin desvalorar al resto de variables, sería esperable que ésta tuviera un peso decisivo en los beneficios demostrados entre la relación entre profesor-alumno y la influencia que tiene en el ámbito académico, destacando: mejora en el rendimiento académico y mejores calificaciones (Roorda *et al.* 2017; Brinkworth *et al.*, 2018). Brinkworth *et al.* (2018) concluyeron que el alumnado que recibía un mayor apoyo por parte del docente mostraba un interés mayor en durante las clases. Además, esto también se relacionaría con la influencia que existe entre la relación profesor-alumno y la reducción de la tasa de abandono escolar o el riesgo/intención de abandonar por parte de los estudiantes (Lessard *et al.*, 2014; Frostad *et al.*, 2015; Krane *et al.*, 2017). El hecho de que el alumnado se sienta comprendido y escuchado por el docente, teniendo este en cuenta las dificultades que presenta y tratando de poner actividades flexibles que pudieran adaptarse a estas, haría que el alumnado se sintiera más motivado e interesado por seguirse esforzando y progresar en lo referente al mundo académico, tal y como se muestra en el estudio de Uroza y Orozco-Segovia (2017).

Con respecto a la *variable control y gestión de la clase*, se refiere a la forma de establecer el orden en el aula, el establecimiento de las normas de una forma dialogada y razonada, así como la imposición de castigos o sanciones. García-Bacete, *et al.* (2014) consideran esta variable como definitoria en la relación profesor-alumno. Estos autores establecen como dimensiones del constructo: por un lado, la proximidad y como segunda dimensión el control, siendo una dimensión centrada en la instrucción y en proporcionar guías y estructuras sobre cómo debe comportarse el alumnado.

Los resultados de Jiang *et al.* (2018) muestran que la percepción que tenga el alumnado sobre la justicia del docente favorece o impide la construcción de una relación positiva profesor-alumno, refiriéndose a justicia como: los refuerzos de las conductas adecuadas para el correcto funcionamiento de la clase, y la sanción de las conductas disruptivas con penalizaciones acordes a la gravedad de la sanción. En la misma línea, Ibrahim y El Zaatari (2020) también hacen hincapié en la importancia de tener unas normas consensuadas, que se apliquen de manera justa y razonada. Además, como posible cambio, le da mayor valor al refuerzo positivo que a los castigos a la hora de regular el comportamiento del alumnado y favorecer la relación profesor-alumno.

Asimismo, en esta variable, hay que enfatizar la importancia que tiene el docente como figura relevante en la vida de sus estudiantes, (Pianta, 1999; Bergin y Bergin, 2009; Ang *et al.*, 2020) siendo un referente que modela el comportamiento de su alumnado (Brophy, 1987). Muy estrechamente relacionado, se puede mencionar que los estudios han mostrado que una relación positiva profesor-alumno correlaciona con un aumento del comportamiento prosocial general (Longobardi *et al.*, 2018). Por lo que, la forma en la que los menores perciban que se resuelve un conflicto por parte del docente y la capacidad de establecer el orden sin utilizar comportamientos agresivos, no solo beneficia a la relación profesor-alumno, también es de gran importancia para el desarrollo de los adolescentes.

Dentro de la variable de *relación de afecto*, se incluye la amabilidad en el trato, así como las conversaciones académicas y extraacadémicas con el alumnado y la muestra de preocupación por los problemas personales de los estudiantes. Junto con compromiso instruccional del docente ha sido la variable más destacada en los estudios analizados. Desde el inicio de la investigación de la relación profesor-alumno el vínculo de afecto ha sido uno

de los elementos esenciales, muy relacionado con el apego y la cercanía que ha sido objeto de multitud de estudios (Pianta, 1999; Ang *et al.*, 2020; García-Bacete *et al.*, 2014).

Jiang *et al.* (2018) y Tan *et al.* (2018) muestran la importancia que le da el alumnado a recibir el apoyo y afecto del docente de manera justa y equitativa, sintiendo que le valoran de manera individual por su esfuerzo y que se les pregunta de manera personal, sintiéndose escuchados y apoyados por el docente. En contraposición, la de Ibrahim y El Zaatari (2020) mostró la mala relación profesor-alumno que se establecía cuando el alumnado no percibía dicho afecto, sintiéndose poco valorados e incluso, ofendidos por el trato y comentarios irónicos que realizaban las docentes sobre su trabajo; algo que las docentes no percibían que estaban realizando. Esto podría relacionarse con la problemática mostrada por Weinstein (1998) sobre la falta de estrategias específicas por parte de los futuros docentes a la hora de demostrar el afecto a su alumnado, el estudio de Krane *et al.*, (2016) da una orientación más concreta sobre diferentes actuaciones y actitudes a las cuales el alumnado da importancia, enfatizando no solo en la amabilidad en el trato, sino en el respeto como un elemento fundamental para la creación de un vínculo profesor-alumno. Además, el alumnado explicó que tenían reuniones uno a uno con sus docentes cada trimestre, considerando que estas experiencias eran positivas, ya que les ayudaba a sentirse escuchados y a conocer más al profesorado. Asimismo, Rodríguez (2018) también aporta estrategias para mejorar la relación profesor-alumno tomando como eje central el afecto y las emociones tanto del profesorado como del alumnado.

Por otra parte, cuando se hace referencia a las *variables del docente*, se engloba: el tiempo de experiencia docente, la percepción de autoeficacia y la motivación para involucrar al alumnado en la tarea. Higgins y BuShel (2018) matizan que para que el uso de las nuevas tecnologías sea efectivo, es necesario tener en cuenta la predisposición y las capacidades del

profesorado para involucrar y utilizar estas nuevas herramientas con su alumnado. De la misma manera, Soto-Córdova (2020) coincide en que las variables del profesorado son decisivas en la implicación del alumnado en el estudio y en la relación profesor-alumno, siendo variables aún más importantes cuando no se da la presencialidad en el aula.

En este aspecto, también hay que tener en cuenta la percepción que tenga el alumnado sobre las variables del docente, pues una variable a la que hace referencia Syhabuddin *et al.* (2020) es que el alumnado cuando siente que el docente tiene mucha experiencia sobre la materia tiende a no participar; es decir, el estudio señala que el alumnado se cohibe por miedo a fallar ante un docente al que consideran un experto. Si bien, es posible que la experiencia del docente no fuera el factor determinante, sino la manera de contestar, corregir y la actitud mostrada en el aula por parte del docente, lo que estaría relacionado con otras de las variables también mencionadas, habría que ampliar la investigación al respecto.

Por último, la variable *pautas de interacción docente* hace referencia al ambiente que se crea cuando el docente entra en el aula, reflejado en sus conductas verbales y no verbales (sus expresiones faciales, la sonrisa...). La actitud con la que los docentes están en el aula influye sobre el ánimo y la actitud que tiene el alumnado el resto del día y en su vida cotidiana, de esta manera, el alumnado es sensible a las emociones y comportamientos de los docentes (Krane *et al.*, 2016). Tan *et al.* (2018) remarca que, aunque las muestras de comunicación verbal son importantes, las conductas no verbales también influyen en la relación profesor-alumno, citando como las conductas de feedback no verbal relevantes: la sonrisa, los asentimientos de cabeza, la escucha atenta no verbal y el contacto visual durante las lecciones. En esta línea, el amor educativo competente (Rodríguez, 2018) señala que para tener una comunicación afectiva se deben tener tres perspectivas: una apertura emocional, que serían las conductas verbales, una forma más explícita de expresar las propias emociones;

una escucha emocional, la cual englobaría las actitudes no verbales de atención y validación del alumnado; y, por último, un intercambio afectivo, en el que se transmite al interlocutor lo que se ha sentido y lo que entiende que ha sentido la otra persona durante la interacción.

Edad de los participantes en los estudios

Tabla 4.
Edad de los participantes en los estudios

	12	13	14	15	16	17	18
A			■				
B							
C			■				
D	■						
E					■		
F						■	
G			■				

En esta Tabla 4 se recogen las edades de los estudiantes que participan en los estudios revisados, cabe señalar que en el estudio (artículo B) no se señala la edad de los estudiantes, pues únicamente se le pasa un cuestionario al profesorado.

Para poder concretar las edades de las muestras, en los estudios donde no se especificó la edad sino el curso, se ha buscado en los diferentes sistemas educativos regionales para ver su concordancia con la edad. Por su parte, en el estudio cuarto se especifica que es una muestra joven de educación secundaria, pero no se concreta el curso ni la edad, con lo que se ha señalado de un color más claro y en un rango más amplio.

De esta manera, en la tabla se puede observar que los estudios analizados se concentran en edades entre los 14 y 18 años. Una posible explicación sería que, al existir una gran cantidad de literatura enfocada a la relación profesor-alumno en la educación primaria (hasta los 11-12 años), los estudios dirigidos a la población secundaria se enfocan en una población de edad más avanzada dentro del período de la adolescencia.

Esta afirmación habría que tomarla con cautela, pues solo se está teniendo en cuenta una muestra de artículos dirigidos al estudio de las variables que favorecen la relación profesor-alumno, sin considerar el resto de líneas de investigación de este constructo. Sin embargo, lo que sí se estaría observando es que, en el estudio de las variables de esta relación, faltan investigaciones concretas en estas edades. Habría que analizar si las características propias de este inicio en la adolescencia, se asemejan más a las conclusiones y características que han señalado los estudios de educación primaria, secundaria o tienen unas características concretas diferentes.

Limitaciones de los estudios

Tabla 5.

Análisis de los estudios

Número de centros educativos utilizados en el estudio:	A	B	C	D	E	F	G
1	X				X		
2				X			
3						X	
6			X				X
No se concreta el número de centros		X					
Tamaño de la muestra							
N < 50		X		X	X	X	X
N < 250	X						
N > 1500			X				
Cultura en la que se desarrolla el estudio							
Occidental	X	X				X	X
Oriental			X	X	X		
Sujetos evaluados en el estudio							
Alumnado			X	X		X	X
Profesorado		X					
Alumnado y profesorado	X				X		

Dentro de las limitaciones halladas en los artículos analizados, se puede señalar que la mayor parte de las investigaciones han sido de casos únicos o de muestras muy reducidas, lo que hace que los resultados sean difíciles de generalizar. De la misma manera, el número reducido de los centros educativos que han participado en el estudio hace que los resultados puedan ser dependientes del contexto cultural y las características particulares del centro, por lo que sería interesante replicar estas investigaciones en otras organizaciones educativas, con el fin de ampliar la muestra de los estudios y observar si se repiten los mismos patrones de resultados en otros centros.

Asimismo, dentro de las limitaciones, también se ha señalado la cultura en la que se desarrollan los estudios. Por una parte, tres de ellos se han realizado en culturas orientales con características muy concretas: el artículo C: se realiza en Jiangxi (China); el artículo D: en Aceh (Indonesia); y el artículo E: en una ciudad importante de los Emiratos Árabes Unidos. Además, este último artículo, además de desarrollarse en los EAU utiliza una muestra totalmente femenina. Por lo que, aunque las investigaciones aportan datos muy interesantes y sus conclusiones son tenidas en cuenta en este análisis, posteriores investigaciones podrían continuar estas mismas líneas de investigaciones en otras culturas, tanto orientales como occidentales, para poder conocer si los datos coinciden o existen diferencias culturales. Por otra parte, de los cuatro estudios de muestras occidentales, solo dos son países europeos: el artículo B, realizado en el Países Bajos y el artículo F, llevado a cabo en Noruega. Sería interesante, dada las características socio-culturales que existen en la población española y los cambios que se han realizado en las leyes de educación en los últimos años, que se realizaran estudios teniendo en cuenta como una variable relevante la cultura.

Por último, solo dos de los siete artículos analizados han tenido en cuenta ambas partes, tanto al alumnado como al profesorado, como sujetos de investigación. La mayor parte se ha centrado en la perspectiva de los adolescentes, lo que no permite comprender la totalidad de la relación, los factores que pueden estar influyendo en el profesorado y las emociones que las situaciones le están generando. Por su parte, el artículo B solo tiene en cuenta el punto de vista del profesorado, lo que hace que no se pueda alcanzar a ver más allá de los resultados puramente académicos si la relación profesor-alumno está teniendo los resultados esperados. Si bien, cabe destacar que en el artículo F, el estudio realizado con la muestra noruega, se utiliza un enfoque participativo en el que también colaboran con la investigación, entre otros, los docentes, no se les pasa la entrevista y se les recogen los datos al profesorado, sino que participan en la realización del estudio, el desarrollo de la guía de la entrevistas y en el análisis de los datos, por lo que no se considera que se esté contando con su punto de vista en los resultados obtenidos.

La relación profesor-alumno es un constructo complejo, con múltiples factores que influyen y que hay que tener en cuenta y la única manera de poder tener una noción más amplia de este constructo es obteniendo datos de ambos lados y contrastando los resultados.

CONCLUSIONES

El objetivo del presente trabajo ha sido realizar una revisión bibliográfica sobre las publicaciones recientes que abordan el tema de la relación profesor-alumno en la educación secundaria, para discernir las variables relacionadas más importantes con objeto de potenciar esta relación en la práctica docente. A continuación, se exponen las conclusiones más relevantes derivadas del análisis de esta literatura.

En primer lugar, este trabajo se ha focalizado en la educación secundaria. De manera comparativa, se puede observar que ha existido una priorización de los estudios sobre la relación profesor-alumno en la educación primaria frente a la secundaria. Es posible que la falta de investigación de esta relación en esta etapa se deba a que se considera que este constructo no tiene tanto peso como en la educación primaria. No obstante, la adolescencia tiene unas características concretas (Hernando *et al.*, 2013; Dias *et al.*, 2016) y la educación secundaria difiere de la primaria en muchos aspectos (Roorda *et al.*, 2017). Quedan abiertas diferentes hipótesis, como por ejemplo: si los cambios físicos y psicológicos propios de la adolescencia median en la mayor conflictividad que existe en la relación profesor-alumno en la educación secundaria.

También, revisando la literatura, se ha encontrado que existe una tendencia a enfocar la relación profesor-alumno desde un planteamiento comprensivo y no tanto intervencionista. Es decir, que la mayor parte de las investigaciones se centran en analizar los beneficios y cualidades de una relación positiva (por ejemplo: Bakadorova y Raufelder, 2018; Uslu y Gizir, 2017; Brinkworth *et al.*, 2018), pero no aportan guías o estrategias que orienten al profesorado sobre cómo alcanzar esta relación positiva.

Dentro de los estudios analizados, las variables que más se han repetido han sido el compromiso instruccional del docente y la relación de afecto. Las investigaciones muestran que los docentes que suelen tener conductas relacionadas con el compromiso instruccional tienen una relación más cercana y satisfactoria con sus estudiantes, pues tienden a estar más atentos y a tener más interacciones con su alumnado (Wentzel, 2009). De esta manera, el afecto no es un suplemento de la interacción entre el profesorado y sus estudiantes, sino que la interacción en sí misma ya forja esa relación de afecto.

Así pues, se establece la relación de afecto como núcleo esencial de la relación positiva entre profesor-alumno (Rodríguez, 2018; Brinkworth *et al.*, 2018; Ang *et al.*, 2020). De esta manera, tras los beneficios que se ha demostrado que esta relación tiene tanto en el alumnado (por ejemplo: Brinkworth *et al.*, 2018; Bakadorova y Raufelder, 2018; Aldridge y McChesney, 2018) como en el profesorado (Veldman *et al.*, 2013), se debería ampliar la investigación en la línea de Uroza y Orozco-Segovia (2017) y Rodríguez (2018), planteando estrategias didácticas que fomenten esta relación profesor-alumno desde el vínculo afectivo del docente.

Sería interesante actualizar el estudio de Weinstein (1998) para comprobar si, dadas las nuevas investigaciones sobre el vínculo afectivo y la relación profesor-alumno (Krane *et al.*, 2016; Jiang *et al.*, 2018; Tan *et al.*, 2018; Rodríguez, 2018; Ibrahim y El Zaatari, 2020), los futuros docentes mantienen las mismas dificultades o no. Además, una vez actualizada la investigación, se estima necesario que la relación profesor-alumno y su importancia estuviera incluida en los modelos formativos de los futuros docentes, pues es una parte más de los aspectos competenciales que van a necesitar cuando desarrollen su función en activo.

Asimismo, es necesario establecer pautas de implementación en el uso de las TIC. Se ha demostrado que su uso puede ofrecer más vías para una mejor comunicación entre el alumnado y el profesorado (HersHKovizt y Forkosh-Baruch, 2017; Higgins y BuShel, 2018; Soto-Córdova, 2020), pero también se debe hacer balance con los posibles inconvenientes, sobre todo, teniendo en cuenta el auge de adicciones a las nuevas tecnologías que cada vez está más presente entre los más jóvenes. Como posibles formas de limitar estos inconvenientes se podría plantear: incluir el tema del uso responsable de la tecnología dentro del Plan de Acción Tutorial de los centros educativos, establecer tiempos de uso limitados en

las aplicaciones o en los dispositivos, realizar actividades con los progenitores o tutores legales para explicarles los riesgos de las nuevas tecnologías, entre otros.

Por otra parte, se ha demostrado que las percepciones que tiene el profesorado influyen en la relación profesor-alumno (Claessens *et al.*, 2016; Krane *et al.*, 2016; Evans *et al.*, 2019), pero la investigación no debería quedarse en ese punto, sino que se tendría que investigar también la otra cara de la moneda, analizando las variables que influyen en las percepciones que tiene el alumnado sobre su profesorado y como, estas percepciones, influyen en la relación profesor-alumno. De esta manera, para futuros estudios sería conveniente seguir la línea de autores como Ibrahim y El Zaatari (2020) y Brinkworth *et al.* (2018) y considerar simultáneamente las percepciones, conductas, expectativas... tanto del docente como del estudiante para comprender la complejidad y la influencia real de la relación con medidas contrastables.

En la revisión de la literatura también se ha encontrado la importancia que tiene el profesorado como modelo de comportamiento a seguir (Brophy, 1987), así como la relación que tiene la buena gestión y control de la clase con una mejor relación profesor-alumno (Jiang *et al.*, 2018; Ibrahim y El Zaatari, 2020) y la influencia que tiene la relación positiva profesor-alumno y un comportamiento prosocial general (Longobardi *et al.*, 2018). De esta manera, sería relevante dotar a los docentes de un amplio abanico de principios y de la disposición para plantear la normativa de la clase de manera dialogada y consensuada, que les oriente en la forma de gestionar mejor al grupo.

Además, habría que señalar la falta de generalización de los resultados de las investigaciones, pues los estudios están afectados con variables socio-culturales que limitan su generalización. Por ello, sería interesante replicar estas investigaciones en otras

organizaciones educativas y en otros contextos socio-culturales, con el fin de ampliar la muestra de los estudios y observar si se repiten los mismos patrones de resultados.

Otra conclusión relevante sería destacar que los datos tampoco son generalizables a alumnado con diferentes características. De esta manera, habría que ampliar la investigación de estas variables que influyen en la relación profesor-alumno a alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) o alumnado con necesidades de educación especial (NEE). Con ello, se contribuiría a una educación más inclusiva y de calidad.

Para finalizar, a título personal y dado el carácter formativo de este trabajo de fin de máster, aun pecando de una relativa falta de formalidad, en lo que se refiere al contenido de una revisión teórica, debo hacer mención a los aprendizajes que he desarrollado en el proceso de elaboración del mismo.

En este sentido, cabría mencionar que ha sido un aprendizaje predominantemente práctico, en el cual he desarrollado estrategias de búsqueda de información, así como habilidades relacionadas con la autonomía en el trabajo y la perseverancia. Todas ellas cualidades necesarias y útiles a la hora de desarrollar la práctica profesional.

Por otra parte, el trabajo también me ha enseñado conceptos relevantes que antes desconocía, como el constructo de la relación profesor-alumno, así como sus beneficios, aplicaciones e importancia. Al tratarse de un máster profesionalizante, esta clase de conocimientos me aportan recursos que poder aplicar durante el ejercicio de mis funciones, por lo que considero que el trabajo me ha enriquecido enormemente.

REFERENCIAS

- Ahern, L., Feller, J., y Nagle, T. (2016). Social Media as a Support for Learning in Universities: An Empirical Study of Facebook Groups. *Journal of Decision Systems*, 25(1), 35-49. <https://doi.org/10.1080/12460125.2016.1187421>
- Ainsworth, M. D., Blehar, M. C., Waters, E., y Wall, D. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Aldridge, J. M., y McChesney, K. (2018). The relationships between school climate and adolescent mental health and wellbeing: A systematic literature review. *International Journal of Educational Research*, 88, 121–145. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.01.012>
- Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R., y Trautwein, U. (2018). Student misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher-student relationship. *Learning and Instruction*, 58, 126-136. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.006>
- Alfassi, M. (2004). Effects of a learner-centred environment on the academic competence and motivation of students at risk. *Learning Environments Research*, 7(1), 1-22. <https://doi.org/10.1023/B:LERI.0000022281.14968.4e>
- Allen, J., Gregory, A., Mikami, A., Lun, J., Hamre, B., y Pianta, R. (2013). Observations of effective teacher student interactions in secondary school classrooms: Predicting student achievement with the classroom assessment scoring system secondary. *School Psychology Review*, 42(1), 76-98. <https://doi.org/10.1080/02796015.2013.12087492>

- Aloe, A. M., Shisler, S. M., Norris, B. D., Nickerson, A. B., y Rinker, T. W. (2014). A multivariate meta-analysis of student misbehavior and teacher burnout. *Educational Research Review, 12*, 30–44. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.05.003>
- Andersen, J. F. (1979). The relationship between teacher immediacy and teaching effectiveness. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences, 39*(7-A), 4129 – 4130.
- Ang, R. P. (2005). Development and validation of the teacher-student relationship inventory using exploratory and confirmatory factor analysis. *The Journal of Experimental Education, 74*(1), 55-74. DOI: [10.3200/JEXE.74.1.55-74](https://doi.org/10.3200/JEXE.74.1.55-74)
- Ang, R. P., Ong, S. L., y Li, X. (2020). Student version of the Teacher–Student Relationship Inventory (S-TSRI): Development, validation and invariance. *Frontiers in Psychology, 11*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01724>
- Asterhan, C., y Rosenberg, H. (2015). The Promise, Reality and Dilemmas of Secondary School Teacher-student Interactions in Facebook: The Teacher Perspective. *Computers & Education, 85*, 134-148
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.02.003>
- Bachelor, A., y Horvath, A. (1999). The therapeutic relationship. In M. A. Hubble, B. L. Duncan, y S. D. Miller (Eds.), *The heart and soul of change: What works in therapy* (pp. 133–178). Washington, DC: American Psychological Association.
- Bakadorova, O., y Raufelder, D. (2018). The essential role of the teacher-student relationship in students' need satisfaction during adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology, 58*, 57-65. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2018.08.004>

- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher-child relationship to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology, 44*(3), 211- 229. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.02.002>
- Becker, E. S., Keller, M. M., Goetz, T., Frenzel, A. C., y Taxer, J. L. (2015). Antecedents of teachers' emotions in the classroom: An intraindividual approach. *Frontiers in Psychology, 6*, 635. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00635>
- Berchiatti, M., Badenes-Ribera, L., Ferrer, A., Longobardi, C., y Gastaldi, F. G. M. (2020). School adjustment in children who stutter: The quality of the student-teacher relationship, peer relationships, and children's academic and behavioral competence. *Children and Youth Services Review, 116*, 105226. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.105226>
- Bergin, C., y Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Educational Psychology Review, 21*(2), 141-170. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9104-0>
- Bordin, E. S. (1979). The generalizability of the psychoanalytic concept of the working alliance. *Psychotherapy: Theory, research & practice, 16*(3), 252-260. <https://doi.org/10.1037/h0085885>
- Bouchard, K. L., y Smith, J. D. (2017). Teacher-student relationship quality and children's bullying experiences with peers: Reflecting on the mesosystem. *The Educational Forum, 81*(1), 108-125. <https://doi.org/10.1080/00131725.2016.1243182>
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 7. Attachment*. New York, NY: Basic Books.
- Brinkworth, M. E., McIntyre, J., Juraschek, A. D., y Gehlbach, H. (2018). Teacher-student relationships: The positives and negatives of assessing both perspectives. *Journal of Applied Developmental Psychology, 55*, 24-38. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2017.09.002>

- Brophy, J. (1987). Synthesis of research on strategies for motivating students to learn. *Educational leadership*, 45(2), 40-48.
- Buhrmester, D., y Furman, W. (1987). The development of companionship and intimacy. *Child development*, 54(4), 1101-1113. <https://doi.org/10.2307/1130550>
- Butler, R. (2012). Striving to connect: Extending an achievement goal approach to teacher motivation to include relational goals for teaching. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 726–742. <https://doi.org/10.1037/a0028613>
- Chang, M. L. (2013). Toward a theoretical model to understand teacher emotions and teacher burnout in the context of student misbehavior: Appraisal, regulation and coping. *Motivation and Emotion*, 37(4), 799-817.
- Claessens, L., van Tartwijk, J., Pennings, H., van der Want, A., Verloop, N., den Brok, P., y Wubbels, T. (2016). Beginning and experienced secondary school teachers' self-and student schema in positive and problematic teacher–student relationships. *Teaching and Teacher Education*, 55, 88-99. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.12.006>
- Cohen, G. L., Garcia, J., Apfel, N., y Master, A. (2006). Reducing the racial achievement gap: A social-psychological intervention. *Science*, 313(5791), 1307-1310. DOI: 10.1126/science.1128317
- Connell, J. P., y Wellborn, J. G. (1991). *Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes*. In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *The Minnesota symposia on child psychology, Vol. 23. Self processes and development* (pp. 43–77). Lawrence Erlbaum Associates, Inc
- 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. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3804_2

- Deci E. L., y Ryan R. M. (2014). Autonomy and need satisfaction in close relationships: Relationships motivation theory. En N. Weinstein (Eds.), *Human motivation and interpersonal relationships* (pp. 55–73). Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-017-8542-6_3
- Deng, L., y Tavares, N.J. (2013). From Moodle to Facebook: Exploring Students' motivation and Experiences in Online Communities. *Computers & Education*, 68, 167-176. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.04.028>
- Dias, P. C., Bastos, A. S., Marzo, J. C., y García, J. A. (2016). Bienestar, calidad de vida y regulación afectiva en adolescentes portugueses. *Atención primaria*, 48(7), 432-439. <https://doi.org/10.1016/j.aprim.2015.09.005>
- Evans, D., Butterworth, R., y Law, G. U. (2019). Understanding associations between perceptions of student behaviour, conflict representations in the teacher-student relationship and teachers' emotional experiences. *Teaching and Teacher Education*, 82, 55-68. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.03.008>
- Fraire, M., Longobardi, C., Prino, L. E., Sclavo, E., y Settanni, M. (2013). Examining the student-teacher relationship scale in the Italian context: A factorial validity study. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(3), 851–882. <http://hdl.handle.net/2318/140566>
- Friedman-Krauss, A. H., Raver, C. C., Morris, P. A., y Jones, S. M. (2014). The role of classroom-level child behavior problems in predicting preschool teacher stress and classroom emotional climate. *Early Education & Development*, 25(4), 530-552. <https://doi.org/10.1080/10409289.2013.817030>
- Frostad, P., Pijl, S. J., y Mjaavatn, P. E. (2015). Losing all interest in school: Social participation as a predictor of the intention to leave upper secondary school early.

- Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(1), 110–122.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2014.904420>
- Frymier, A. B., y Houser, M. L. (2000). The teacher-student relationship as an interpersonal relationship. *Communication education*, 49(3), 207-219.
<https://doi.org/10.1080/03634520009379209>
- García-Bacete, F. J., Ferrà, P., Monjas, M. I., y Marande, G. (2014). Las relaciones del profesorado con el alumnado en aulas del ciclo inicial de Educación Primaria. Adaptación del Questionnaire on Teacher Interaction-Early Primary (QTI-EP). *Revista de Psicodidactica / Journal of Psychodidactics*, 19(1), 211–231.
<https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.9081>
- Gastaldi, F. G. M., Pasta, T., Longobardi, C., Prino, L. E., y Quaglia, R. (2014). Measuring the influence of stress and burnout in teacher-child relationship. *European Journal of Education and Psychology*, 7(1), 17-28. <https://doi.org/10.30552/ejep.v7i1.99>
- Greenhow, C., y Askari, E. (2017). Learning and Teaching with Social Network Sites: A Decade of Research in K-12 Related Education. *Education and Information Technologies*, 22(2), 623-645. <https://doi.org/10.1007/s10639-015-9446-9>
- Gutman, L. M., y Schoon, I. (2018). Emotional engagement, educational aspirations, and their association during secondary school. *Journal of adolescence*, 67, 109-119.
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.05.014>
- Halladay, J., Bennett, K., Weist, M., Boyle, M., Manion, I., Campo, M., y Georgiades, K. (2020). Teacher-student relationships and mental health help seeking behaviors among elementary and secondary students in Ontario Canada. *Journal of school psychology*, 81, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.05.003>

- Hernando, A., Oliva, A., y Pertegal, M. A. (2013). Diferencias de género en los estilos de vida de los adolescentes. *Psychosocial Intervention*, 22(1), 15-23. <https://doi.org/10.5093/in2013a3>
- Hershkovitz, A., y Forkosh-Baruch, A. (2013). Student-teacher relationship in the Facebook era: the student perspective. *International Journal of Continuing Engineering Education and Life Long Learning*, 23(1), 33-52. <https://doi.org/10.1504/IJCEELL.2013.051765>
- Hershkovitz, A., y Forkosh-Baruch, A. (2017). Teacher-student relationship and facebook-mediated communication: Student perceptions. *Comunicar. Media Education Research Journal*, 25(2).
- Higgins, K., y BuShell, S. (2018). The effects on the student-teacher relationship in a one-to-one technology classroom. *Education and Information Technologies*, 23(3), 1069-1089. <https://doi.org/10.1007/s10639-017-9648-4>
- Hughes, J. N., Cavell, T. A., y Willson, V. (2001). Further support for the developmental significance of the quality of the teacher–student relationship. *Journal of school psychology*, 39(4), 289-301. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(01\)00074-7](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(01)00074-7)
- Hughes, J. N., Luo, W., Kwok, O.-M., y Loyd, L. K. (2008). Teacher-student support, effortful engagement, and achievement: A 3-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 1–14. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.1.1>
- Ibrahim, A., y El Zaatari, W. (2020). The teacher–student relationship and adolescents’ sense of school belonging. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 382-395. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1660998>
- Jang, Y. (2015). Convenience Matters: A Qualitative Study on the Impact of Use of Social Media and Collaboration Technologies on Learning Experience and Performance in

- Higher Education. *Education for Information*, 31(1-2), 73-98. DOI: 10.3233/EFI-150948
- Jiang, R., Liu, R. D., Ding, Y., Zhen, R., Sun, Y., y Fu, X. (2018). Teacher Justice and Students' Class Identification: Belief in a Just World and Teacher–Student Relationship as Mediators. *Frontiers in psychology*, 9, 802. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00802>
- Jo, S. H. (2014). Teacher commitment: Exploring associations with relationships and emotions. *Teaching and Teacher Education*, 43, 120-130. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.004>
- Jungert, T., Piroddi, B., y Thornberg, R. (2016). Early adolescents' motivations to defend victims in school bullying and their perceptions of student–teacher relationships: A self-determination theory approach. *Journal of Adolescence*, 53, 75–90. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.09.001>
- Juvonen, J. (2006). *Sense of Belonging, Social Bonds, and School Functioning*. En P. A. Alexander y P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 655–674). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Katz, I., y Assor, A. (2007). When choice motivates and when it does not. *Educational Psychology Review*, 19(4), 429–442. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9027-y>
- Keller, M. M., Chang, M. L., Becker, E. S., Goetz, T., y Frenzel, A. C. (2014). Teachers' emotional experiences and exhaustion as predictors of emotional labor in the classroom: An experience sampling study. *Frontiers in Psychology*, 5, 1442. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01442>.
- Kent, M. (2014). What's on your mind? Facebook as a Forum for Learning and Teaching in Higher Education. En M. Kent y T. Leaver (Eds.), *An Education in Facebook? Higher*

- Education and the World's Largest Social Network* (pp. 53-60). New York: Routledge.
- Klassen, R. M., Perry, N. E., y Frenzel, A. C. (2012). Teachers' relatedness with students: An underemphasized component of teachers' basic psychological needs. *Journal of Educational Psychology, 104*(1), 150–165. <https://doi.org/10.1037/a0026253>
- Krane, V., Karlsson, B., Ness, O., y Kim, H. S. (2016). Teacher–student relationship, student mental health, and dropout from upper secondary school: A literature review. *Scandinavian Psychologist, 3*. <https://doi.org/10.15714/scandpsychol.3.e11>
- Krane, V., Ness, O., Holter-Sorensen, N., Karlsson, B., y Binder, P. E. (2017). ‘You notice that there is something positive about going to school’: how teachers’ kindness can promote positive teacher–student relationships in upper secondary school. *International Journal of adolescence and Youth, 22*(4), 377-389. <https://doi.org/10.1080/02673843.2016.1202843>
- Krause, A. (2020). *Peer Aggression and Teacher-Student Relationship Quality: A Meta-Analytic Investigation* (Doctoral dissertation, Université d'Ottawa/University of Ottawa). <http://dx.doi.org/10.20381/ruor-25135>
- Lavigne, G. L., Vallerand, R. J., y Crevier-Braud, L. (2011). The fundamental need to belong: On the distinction between growth and deficit-reduction orientations. *Personality and social psychology bulletin, 37*(9), 1185-1201. <https://doi.org/10.1177/0146167211405995>
- Lehrer J. (2011). *Cómo decidimos: Y como tomar mejores decisiones*. España: Paidós.
- Lessard, A., Butler-Kisber, L., Fortin, L., y Marcotte, D. (2014). Analyzing the discourse of dropouts and resilient students. *The Journal of Educational Research, 107*(2), 103–110. <https://doi.org/10.1080/00220671.2012.753857>

- Longobardi, C., Iotti, N. O., Jungert, T., y Settanni, M. (2018). Student-teacher relationships and bullying: the role of student social status. *Journal of Adolescence*, 63, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.12.001>
- Longobardi, C., Prino, L. E., Fabris, M. A., y Settanni, M. (2017). Violence in school: An investigation of physical, psychological, and sexual victimization reported by Italian adolescents. *Journal of school violence*, 18(1), 49-61. <https://doi.org/10.1080/15388220.2017.1387128>
- Longobardi, C., Prino, L. E., Marengo, D., y Settanni, M. (2016). Student-teacher relationships as a protective factor for school adjustment during the transition from middle to high school. *Frontiers in Psychology*, 7. doi: [10.3389/fpsyg.2016.01988](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01988)
- Ma, L., Phelps, E., Lerner, J. V., y Lerner, R. M. (2009). The development of academic competence among adolescents who bully and who are bullied. *Journal of applied developmental psychology*, 30(5), 628-644. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2009.07.006>
- Manca, S., y Ranieri, M. (2017). Implications of Social Network Sites for Teaching and Learning: Where We Are and Where We Want to Go. *Education and Information Technologies*, 22(2), 605-622. <https://doi.org/10.1007/s10639-015-9429-x>
- Marengo, D., Jungert, T., Iotti, N. O., Settanni, M., Thornberg, R., y Longobardi, C. (2018). Conflictual student-teacher relationship, emotional and behavioral problems, prosocial behavior, and their associations with bullies, victims, and bullies/victims. *Educational Psychology*, 38(9), 1201-1217. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1481199>

- Martin, A.J. y Dowson, M. (2009). Interpersonal relationships, motivation, engagement, and achievement: Yields for theory, current issues, and educational practice. *Review of Educational Research*, 79, 327 – 365. <https://doi.org/10.3102/0034654308325583>
- Milatz, A., Glüer, M., Harwardt-Heinecke, E., Kappler, G., y Ahnert, L. (2014). The Student–Teacher Relationship Scale revisited: Testing factorial structure, measurement invariance and validity criteria in German-speaking samples. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(3), 357-368. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.04.003>
- Mora, F., (2018). *Neuroeducación: sólo se aprende lo que se ama*. Madrid: Alianza Editorial. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2019.165.59403>
- Moreno-Agostino, D., Galván-Domínguez, N., y Álvarez-Iglesias, A. (2015). Relationship between the client's adaptive verbalizations and the therapist's verbal behaviour in the clinic context. *Clínica y Salud*, 26(3), 131-139. <https://doi.org/10.1016/j.clysa.2015.07.001>
- Moreno-García, R., y Martínez Arias, R. (2008). Adaptación española de la escala de relación profesor-alumno (STRS) de Pianta. *Psicología de la Educación*, 14(1), 11-27.
- Morris M. V. (2014). La Neuroeducación en el aula: neuronas espejo y la empatía docente. *La Vida y la Historia*, 3, 7-18. <https://doi.org/10.33326/26176041.2014.3.364>
- Niemiec, C. P., y Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133–144. <https://doi.org/10.1177/1477878509104318>
- Norton, R. W. (1977). Teacher effectiveness as a function of communicator style. *Annals of the International Communication Association*, 1(1), 525-542. <https://doi.org/10.1080/23808985.1977.11923704>

- Nurmi, J.E., y Kiuru, N. (2015). Students' evocative impact on teacher instruction and teacher-child relationships: Theoretical background and an overview of previous research. *International Journal of Behavioral Development*, 39(5), 445–457. <https://doi.org/10.1177/0165025415592514>
- Nussbaum, J. F., y Scott, M. D. (1980). Student learning as a relational outcome of teacher-student interaction. *Annals of the International Communication Association*, 4(1), 553-564. <https://doi.org/10.1080/23808985.1980.11923824>
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pianta, R. C. (2001). *Student-Teacher Relationship Scale*. Professional manual. Lutz, FL: Psychological Assessment Resources
- Pianta, R. C., y Allen, J. P. (2008). *Building capacity for positive youth development in secondary school classrooms: Changing teachers' interactions with students*. En M. Shinn y H. Yoshikawa (Eds.), *Toward positive youth development: Transforming schools and community programs* (pp. 21–39). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195327892.003.0002>
- Pianta, R. C., Hamre, B., y Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. *Handbook of psychology*, 199-234. <https://doi.org/10.1002/0471264385.wei0710>
- Pratolo, B. W. (2019). Integrating body language into classroom interaction: The key to achieving effective English language teaching. *Humanities & Social Sciences Reviews*, 7(3), 121-129. <https://doi.org/10.18510/hssr.2019.7319>

- Radel, R., Sarrazin, P., Legrain, P., y Wild, T. C. (2010). Social contagion of motivation between teacher and student: Analyzing underlying processes. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 577–587. <https://doi.org/10.1037/a0019051>
- Rap, S., y Blonder, R. (2016). Let's Face(book) it: Analyzing Interactions in Social Network Groups for Chemistry Learning. *Journal of Science Education and Technology*, 25(1), 62-76. <https://doi.org/10.1007/s10956-015-9577-1>
- Ratelle, C. F., y Duchesne, S. (2014). Trajectories of psychological need satisfaction from early to late adolescence as a predictor of adjustment in school. *Contemporary Educational Psychology*, 39(4), 388-400. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.09.003>
- Rey, R. B., Smith, A. L., Yoon, J., Somers, C., y Barnett, D. (2007). Relationships between teachers and urban African American children: The role of informant. *School Psychology International*, 28(3), 346-364. <https://doi.org/10.1177/0143034307078545>
- Rodríguez, A. (2018). *EducaEMoción. La escuela del corazón*. Madrid: Santillana Activa.
- Roorda, D. L., Jak, S., Zee, M., Oort, F. J., y Koomen, H. M. (2017). Affective teacher–student relationships and students' engagement and achievement: A meta-analytic update and test of the mediating role of engagement. *School Psychology Review*, 46(3), 239-261. DOI: [10.17105/SPR-2017-0035.V46-3](https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0035.V46-3)
- Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., y Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of educational research*, 81(4), 493-529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>

- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., y Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 761–774.
- Sabol, T. J., y Pianta, R. C. (2012). Recent trend in research on teacher-child relationship. *Attachment & Human Development*, 14(3), 213-231. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672262>
- Schwab, S., y Rossmann, P. (2020). Peer integration, teacher-student relationships and the associations with depressive symptoms in secondary school students with and without special needs. *Educational Studies*, 46(3), 302–315. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1584852>
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., y Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69(3), 493–525. <https://doi.org/10.1177/0013164408323233>
- Sorensen, G. (1989). The relationships among teachers' self-disclosive statements, students' perceptions, and affective learning. *Communication Education*, 38(3), 259-276. <https://doi.org/10.1080/03634528909378762>
- Soto-Córdova, I. (2020). La relación estudiante-docente en tiempos de cuarentena: desafíos y oportunidades del aprendizaje en entornos virtuales. *Revista Saberes Educativos*, (5), 70-99. doi:10.5354/2452-5014.2020.57816
- Spilt, J., Koomen, H. M. Y., y Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher-student relationships. *Educational Psychology Review*, 23(4), 457 - 477. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9170-y>

- Stuhlman, M. W., y Pianta, R. C. (2002). Teachers' narratives about their relationship with children: Associations with behavior in classrooms. *School Psychology Review*, 31(2), 148–163. <https://doi.org/10.1080/02796015.2002.12086148>
- Syahabuddin, K., Fhonna, R., y Maghfirah, U. (2020). Teacher-student relationships: An influence on the English teaching-learning process. *Studies in English Language and Education*, 7(2), 393-406. <https://doi.org/10.24815/siele.v7i2.16922>
- Tan, F. D., Whipp, P. R., Gagné, M., y Van Quaquebeke, N. (2019). Students' perception of teachers' two-way feedback interactions that impact learning. *Social Psychology of Education*, 22(1), 169-187. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9473-7>
- Teven, J. J., y McCroskey, J. C. (1997). The relationship of perceived teacher caring with student learning and teacher evaluation. *Communication Education*, 46(1), 1-9. <https://doi.org/10.1080/03634529709379069>
- Toste, J. R., Heath, N. L., McDonald-Connor, C., y Peng, P. (2015). Reconceptualizing teacher-student relationships: Applicability of the working alliance within classroom contexts. *The elementary school journal*, 116(1), 30-48.
- Troop-Gordon, W., y Kuntz, K. J. (2013). The unique and interactive contributions of peer victimization and teacher-child relationships to children's school adjustment. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 41(8), 1191-1202.
- Uroza, J. A. F., y Orozco-Segovia, S. (2017). El vínculo profesor-alumno en las clases de Física de Bachillerato. En *Latin - American Journal of Physics Education*, 11(2), 1-13.
- Uslu, F., y Gizir, S. (2017). School belonging of adolescents: The role of teacher-student relationships, peer relationships and family involvement. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17(1). <https://doi.org/10.12738/estp.2017.1.0104>

- Varga, M. (2017). *The effect of teacher-student relationships on the academic engagement of students*. Goucher College. <http://hdl.handle.net/11603/3893>
- Veldman, I., van Tartwijk, J., Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2013). Job satisfaction and teacher-student relationships across the teaching career: Four case studies. *Teaching and Teacher Education*, *32*, 55-65. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.01.005>
- Wang, C., Swearer, S. M., Lembeck, P., Collins, A., y Berry, B. (2015). Teachers matter: An examination of student-teacher relationships, attitudes toward bullying, and bullying behavior. *Journal of Applied School Psychology*, *31*(3), 219-238. <https://doi.org/10.1080/15377903.2015.1056923>
- Wang, M.T., Brinkworh, M. y Eccles, J. (2013). Moderating effects of teacher-student relationship in adolescent trajectories of emotional and behavioral adjustment. *Developmental psychology*, *49*(4), 690 -705.
- Wang, M. T., y Eccles, J. S. (2012). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child development*, *83*(3), 877-895. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x>
- Weinstein, C. S. (1998). "I want to be nice, but I have to be mean": exploring prospective teachers' conceptions of caring and order. *Teaching and Teacher Education*, *14*(2), 153-163. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(97\)00034-6](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(97)00034-6)
- Wentzel, K. R. (2009). *Students' relationships with teachers as motivational contexts*. En K. R. Wenzel y A. Wigfield (Eds.), *Educational psychology handbook series. Handbook of motivation at school* (pp. 301-322). Routledge/Taylor y Francis Group.
- Wu, J. Y., y Hughes, J. N. (2015). Teacher Network of Relationships Inventory: Measurement invariance of academically at-risk students across ages 6 to 15. *School Psychology Quarterly*, *30*(1), 23-36. <https://doi.org/10.1037/spq0000063>

- Wubbels, T., Brekelmans, M., den Brok, P., Wijsman, L., Mainhard, T., y van Tartwijk, J. (2014). Teacher-student relationships and classroom management. In E. T. Emmer, E. Sabornie, C. Evertson, y C. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (2nd ed.) (pp. 363-386). New York: Routledge.
- Wubbels, T., Créton, H. A., y Hooymayers, H. P. (1985). *Discipline problems of beginning teachers, interactional behavior mapped out*. En *Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL*.

ANEXOS

ANEXO 1. Resúmenes de las investigaciones revisadas

A.- The effects on the student-teacher relationship in a one-to-one technology classroom

En este estudio, realizado por Higgins y BuShell (2018), se investiga la relación profesor-alumno teniendo en cuenta un entorno tecnológico uno a uno; es decir, se trata de ver si el trabajo de un docente utilizando un iPad para marcar las tareas, hacer las actividades e interactuar con el alumnado influye en dicha relación.

Se desarrolló en un instituto de Nueva Jersey (Estados Unidos). Participaron 4 docentes elegidos por muestreo extremo, uno de los requisitos para esta elección es que los docentes utilizaran el iPad de manera constante durante las clases; también participaron 207 estudiantes de secundaria, los cuales provenían de todos los niveles del centro (14-18 años).

Para la recopilación de datos, utilizaron entrevistas semiestructuradas al profesorado, observación directa en el aula tomando notas de campo, encuestas a los adolescentes y un grupo de enfoque de los estudiantes (dos alumnos asociados a cada profesor a los que se les pasó un cuestionario extra). De esta información, tuvo gran importancia las entrevistas a los docentes y las encuestas a los estudiantes. Las observaciones en el aula y el grupo de enfoque sirvieron para triangular los datos recopilados y codificados de las entrevistas y encuestas.

Los resultados mostraron que el uso del entorno tecnológico uno a uno mejoró la conectividad entre el profesorado y el alumnado más allá del aula y de la escuela. Si bien es cierto, que esta relación depende de la capacidad del profesorado para involucrar a los estudiantes en el uso de las nuevas tecnologías, se concluyó que este tipo de enseñanza favorecía al aprendizaje autónomo, al nivel de competencia del alumnado y cambió la relación profesor-alumno, no solo en el contexto sino también en el alcance.

Cabe señalar que, la mayoría de los estudiantes consideraban que gracias al uso del entorno tecnológico uno a uno, el profesorado tenía la posibilidad de apoyar su aprendizaje de una manera más cercana, considerando el 81,6% que el docente seguía siendo importante en su proceso de enseñanza-aprendizaje y un 62,3% que era relevante mantener una relación interpersonal con el profesorado.

Como limitaciones de este estudio, se señalan que la muestra es muy reducida. Además, se ha investigado en un solo centro educativo, sin tener datos comparativos de otros grupos poblacionales que faciliten la generalización de los resultados.

B.- Beginning and experienced secondary school teachers' self- and student schema in positive and problematic teacher-student relationships

Este estudio fue realizado por Claessens *et al.* (2016). Su objetivo es analizar los esquemas cognitivos que los docentes tienen sobre su alumnado, para averiguar qué cogniciones son importantes y la influencia que tienen estos esquemas sobre las relaciones profesor-alumno.

La muestra está compuesta por 16 docentes de secundaria de diferentes institutos de los Países Bajos. Dentro de los criterios de selección de esta muestra, se tuvo en cuenta los años de experiencia del profesorado y la relación profesor-clase.

Como medida de recogida de información, se escogió realizar entrevistas semiestructuradas, para permitir que fueran los propios docentes los que pudieran introducir categorías en la investigación. Estas entrevistas se llevaron a cabo durante dos años consecutivos.

Como resultados se mostró que las percepciones del alumnado son diferentes para los docentes con poca experiencia (menos de 8 años) en comparación con lo que llevan más años de docencia (más de 8 años). En concreto, en las preguntas relacionadas con la creación de

la relación profesor-alumno, los docentes más jóvenes hablaban de su autoeficacia y de la falta de estrategias para conseguir crear este vínculo con su alumnado; por su parte, el profesorado con mayor experiencia consideraba que esta relación dependía del alumnado, de su personalidad, su curiosidad y su ética en el trabajo.

Con respecto a las percepciones que tienen sobre su alumnado, los datos muestran que las cogniciones que más influyen son las características sociales del estudiante (especialmente la relación que mantiene con sus compañeros/as y el interés que muestra hacia el docente) y las cualidades motivacionales que presente (especialmente, que sea una persona motivada durante la lección y muestre interés por el tema). Los resultados del desempeño en el sentido de las calificaciones y la aptitud no marcaron una diferencia para los docentes.

El estudio concluye que las percepciones que tenga el profesorado sobre el alumnado influyen en la relación que va a darse. No establece el comportamiento problemático como un factor decisivo o un factor definitorio para las relaciones positivas entre los docentes y su alumnado. Sin embargo, si supone un estrés y un agotamiento para los docentes que puede generar una percepción más negativa y, en consecuencia, una peor calidad en la relación, pues los docentes informaron tener actitudes negativas hacia los estudiantes que muestran este tipo de comportamientos disruptivos.

Como limitaciones de este estudio se puede señalar que, aunque la percepción del profesorado es importante, no se ha tenido en cuenta la percepción del alumnado, la cual es de suma relevancia para poder entender la totalidad de esta relación. Además, para tener un conocimiento más amplio sobre estas percepciones, se debería analizar no solo la percepción de la relación, si no analizar la percepción de las interacciones.

C.- Teacher Justice and Students' Class Identification: Belief in a Just World and Teacher-Student Relationship as Mediators

Este estudio, realizado por Jiang *et al.* (2018), investiga la relación entre la justicia docente y la identificación con la clase, teniendo como variable mediadora: por un lado, la relación profesor-alumno y, por otro, la creencia en un mundo justo.

Se llevo a cabo en seis escuelas de Jiangxi (China), teniendo una muestra de 1735 adolescentes de octavo grado (14-15 años). Para la obtención de datos, se adaptaron al chino tres escalas: un cuestionario de justicia del maestro, un cuestionario que evalúa la relación profesor-alumno y un cuestionario de identificación con la clase. Fueron administrado en las aulas y respondidos con lápiz y papel sobre la plantilla.

Los resultados mostraron que la percepción que tiene el alumnado sobre la justicia de los docentes alienta a los estudiantes a construir una relación positiva profesor-alumno. Los estudiantes consideraban que la conducta justa de los docentes en el aula aseguraba que todos pudieran recibir la ayuda del enseñante y se sintieran cuidados y apoyados por el mismo. De esta manera, la percepción de justicia docente favorece que el alumnado sienta que la clase es legítima y se sientan orgullosos de ser miembros de ella, fomentando el sentido de pertenencia.

Como limitaciones de este estudio, se puede señalar que se ha utilizado un modelo transversal, por lo que no se puede indicar causalidad en los resultados; haría falta un diseño longitudinal para confirmar la causalidad de este modelo. Además, hay que señalar que el estudio se ha realizado en el contexto educativo de China, que es único y diferente a los contextos educativos de los países occidentales, con lo que la generalización de los resultados debe hacerse con cautela. Por último, otra limitación es la forma de cumplimentar los

cuestionarios, pues al hacerse con papel y lápiz dentro del aula, es posible que las respuestas se vean influenciadas por los compañeros.

D.- Teacher-Student Relationships: An Influence on the English Teaching- Learning Process

Este estudio, realizado por Syhabuddin *et al.* (2020), tiene un doble objetivo: por un lado, identificar cómo es la relación entre docentes y estudiantes en dos aulas de inglés de secundaria; su segundo objetivo es conocer los posibles problemas de interacción en la relación profesor-alumno, los cuales podrían influir en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La muestra está compuesta por 43 adolescentes, distribuidos en dos centros educativos de Aceh (Indonesia), 20 del primer centro y 23 del segundo; así como catorce docentes de inglés, siete de cada centro.

Se escogió un método de investigación mixto, utilizando tanto datos cuantitativos como cualitativos. Por un lado, se utilizaron cuestionarios para evaluar de manera cuantitativa si existía una relación positiva entre profesor-alumno y si esta relación ejercía una influencia sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en inglés. Por otro lado, el método cualitativo se utilizó para investigar las posibles características o situaciones que interferían en esta relación; en este caso, se utilizó como método de obtención de información la entrevista semiestructurada.

Los resultados muestran que, aún existiendo una relación profesor-alumno suficientemente positiva, el alumnado encontró dificultades en la comunicación con sus docentes relacionados con tres motivos: por un lado, la timidez y la vergüenza como característica personal de parte de los estudiantes; otros no se terminaban de sentir cómodos preguntando, pues consideraban que el maestro era una persona muy experimentada en el

centro y no querían equivocarse delante suyo; y, por último, algunos no contestaban porque consideraban que el profesor no les prestaba la atención suficiente, sintiéndose ignorados.

Con respecto a las limitaciones de este estudio, se señala que se llevó a cabo solo en dos clases de dos centros educativos concretos, por lo que la muestra es muy reducida; además, como método de recogida de información no se incluyó la observación, lo que hubiera sido importante para poder contextualizar y triangular las respuestas en referencia a la relación profesor-alumno.

E.- The teacher–student relationship and adolescents’ sense of school belonging

Este estudio se realizó por Ibrahim y El Zaatari (2020). Su objetivo era estudiar la naturaleza de la relación profesor-alumno en el microsistema escolar, viendo sus debilidades y fortalezas, así como ver cómo impacta esta relación con el sentido de pertenencia a la escuela de los estudiantes.

Se trata de una investigación de caso único en el cual, la muestra se obtuvo de un centro educativo público de secundaria, es un centro solo para mujeres situado en una ciudad importante de los Emiratos Árabes Unidos (EAU). El centro cuenta con 650 estudiantes, enseñadas por 65 profesores. En esta investigación participaron once alumnas emiratíes de undécimo curso y seis de sus profesoras, también mujeres. Para la investigación se tuvo un enfoque cualitativo, utilizando la entrevista semiestructurada como forma de recopilación de información.

Esta investigación defiende que para que se dé una relación positiva profesor-alumno deben darse tres componentes principales: afecto positivo, poder equilibrado y reciprocidad completa. En este caso concreto, las tres dimensiones de una relación saludable han estado en el lado negativo. Se considera que, tanto las profesoras como las estudiantes, contribuyeron a desestabilizar las relaciones diádicas al centrarse en prácticas y

comportamientos contraproducentes, lo cual influyó en su sentido de pertenencia al centro y llevó a las profesoras y a las estudiantes a sentirse amenazadas por la relación.

En primer lugar, los resultados mostraron que faltaba coordinación para que se diera una reciprocidad completa, ambas partes provienen de diferentes mentalidades y mantienen diferentes objetivos, sin ver los elementos que tienen en común. El sistema educativo de los Emiratos Árabes Unidos se centra en los aspectos técnicos de la enseñanza, esto provoca un gran estrés en los profesores que tienen que cumplir unos criterios del currículo y excluyen la oportunidad de fomentar la relación humana con sus alumnas por falta de tiempo.

Muy relacionado con estos resultados, está la dimensión afectiva, en la cual las estudiantes sentían que a las profesoras no les importaba si estaban siguiendo la lección o no, solo se centraban en mandar la tarea y completar el tema en el tiempo estipulado. Además, consideran que la manera de hablarles no es la adecuada, sintiéndose humilladas cuando utilizan el sarcasmo hacia ellas, sin sentir el apoyo que deberían por parte de sus profesoras. Por su parte, esto no se correspondía a la percepción que tenían las profesoras, las cuales si consideran que están brindando el apoyo necesario, aunque admiten que hay determinadas estudiantes que tienen unas actitudes muy descuidadas y que, en esos casos, no les importa cómo se puedan sentir.

Por último, la dimensión del poder compartido, en este punto, también hay una incongruencia de los resultados por parte del profesorado y del alumnado, pues las alumnas consideran que no tienen en cuenta su opinión y que no pueden decidir en ningún tema. Las profesoras si opinan que les involucran en las decisiones, aunque consideran que muchas veces no les hacen decidir porque asumen que no les interesa opinar o que la decisión que van a tomar no es la adecuada, por lo que, para mantener el ritmo de enseñanza requerido, el poder se mantiene sobre todo en los docentes. También se muestra que el alumnado siente

que se castiga con excesiva dureza y de manera indiscriminada, sin sentir que realmente merezcan el castigo. En contraposición, aunque los docentes conservan más poder de decisión que el alumnado, se sienten inseguros, ya que las estudiantes, con sus quejas, pueden hacer que tengan problemas, e incluso lleguen a despedirles. El miedo al despido hace que puedan tener un cuidado forzado en su comunicación, ya que las profesoras se esforzarían en ser amables con las estudiantes incluso sin sentirlo.

Dentro de las limitaciones de este estudio, se señala el hecho de que la muestra es muy reducida, estudiando un solo centro público, con una población únicamente femenina. Por lo que los resultados son de difícil generalización tanto nacional como internacionalmente, por las diferencias del sistema educativo y cultural.

F.- ‘You notice that there is something positive about going to school’: how teachers’ kindness can promote positive teacher–student relationships in upper secondary school.

Este estudio, realizado por Krane *et al.* (2016), tiene como objetivo obtener las perspectivas en primera persona de los estudiantes sobre el desarrollo de la relación profesor-alumno en la escuela secundaria superior.

La muestra está compuesta por 17 participantes de tres centros de educación secundaria Noruega. Cabe señalar que uno de los criterios de inclusión que se estableció fue estar en riesgo de abandonar la escuela o conocer a alguien que había estado en riesgo de hacerlo. La media de edad es de 17,9 años.

Para la investigación se utilizó una metodología cualitativa, por medio de entrevistas semiestructuradas a cada una de las personas participantes. Se realizó mediante un enfoque participativo, es decir, se creó un grupo de competencia en el que participaban nueve partes interesadas (tres estudiantes, dos docentes, dos progenitores, una enfermera y un psicólogo

del centro educativo) que colaboró en las discusiones sobre la realización del estudio, el desarrollo de la guía de las entrevistas y el análisis de los datos.

Los resultados mostraron que los estudiantes consideraron particularmente importante la amabilidad por parte de los docentes en el desarrollo de las relaciones positivas. En concreto, pusieron énfasis en las expresiones faciales como sonreír y en cómo la actitud con la que llegaba el docente al aula les influía en su día a día. Se considera que los estados de ánimo y las expresiones faciales de los docentes pueden contribuir a los procesos interactivos implicados en el desarrollo y refuerzo positivo o negativo de la relación profesor-alumno, por lo que los estudiantes son conscientes, sensibles e influenciados por las emociones y el comportamiento de los docentes.

El análisis mostró que los estudiantes se sentían más cercanos con los docentes que no solo apoyaban sus necesidades emocionales, sino que también les ayudaban en sus problemas académicos. Valoraban enormemente que el docente disfrutara de pasar tiempo con ellos y los momentos en los que tenían una conversación uno a uno sobre sus problemas personales; también les reconfortaba que les reconocieran el esfuerzo que estaban haciendo, aunque no llegaran a conseguir sus metas.

Asimismo, enfatizaron el valor de la enseñanza personalizada, dándole importancia a las veces en las que los docentes han hecho pequeños ajustes individuales basados en las necesidades individuales de los estudiantes (p.e. no hacerle hablar en público si el docente sabe que le causa ansiedad). En contraposición, hablaron del sentimiento de injusticia como un factor que perjudicaba a su relación profesor-alumno, pues algunos consideraban que cuando el profesorado les etiquetaba como “problemáticos” o “tardones”, ya que no reconocían los logros alcanzados, tratándolos injustamente y prestándoles menos atención.

Como limitaciones a este estudio, se puede señalar que el hecho de haber utilizado para colaborar en el análisis de los datos personas que participen directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por un lado puede haber sido un elemento que haya fortalecido la investigación dándole una mayor comprensión de la situación, pero el haber utilizado investigadores con una mayor distancia en el campo podría haber hecho que se identificaran otros aspectos importantes en la relación profesor-alumno.

G.- Students' perception of teachers' two-way feedback interactions that impact learning

Esta investigación, realizada por Tan *et al.* (2018), tiene como objetivo esclarecer las percepciones que el alumnado tiene sobre las interacciones efectivas de retroalimentación bidireccional y las conductas asociadas de los docentes. Estas interacciones de retroalimentación bidireccional generan percepciones y juicios que ayudan al alumnado a definir acciones futuras, el objetivo sería aclarar cómo se inicia esta interacción.

La muestra estuvo compuesta por 32 estudiantes de noveno curso, por lo que la edad estaba entre los 14 y 15 años. Estos participantes fueron escogidos de seis escuelas independientes dentro del área metropolitana de Perth (Australia), dos fueron centros educativos exclusivos para mujeres, dos exclusivos para hombres y dos mixtos.

Se trata de una investigación cualitativa, en el cual, la recogida de información se realizó mediante entrevista semiestructurada. Estas se llevaron a cabo en grupos de tres o cuatro personas y duró, aproximadamente, 45 minutos cada entrevista.

El análisis de los resultados identificó tres comportamientos que apoyan la retroalimentación. En primer lugar, el uso de comportamientos verbales por parte de los docentes al formular preguntas y la utilización de preguntas abiertas transmitía la intención de escuchar y comprender el pensamiento de los estudiantes, lo que les hacía sentir más

valorados y, al usarse de manera regular, fomentaba su pensamiento reflexivo, su participación y autonomía.

En segundo lugar, se identificó la escucha atenta no verbal de los docentes para comunicar cuidado, comprensión y apoyo. Las sonrisas, los asentimientos de cabeza y el contacto visual durante las interacciones con los docentes fomentaron la relación.

Por último, se identificó la respuesta inmediata como un comportamiento que los estudiantes identificaban como beneficiosa, pues: brinda claridad en la tarea, aumenta la conciencia en el pensamiento actual, inspira la autorregulación y fomenta el aprendizaje.

Como limitación de este estudio, se puede señalar que proporciona solo una comprensión parcial de la situación, pues solo se ve la perspectiva del alumnado y se debería tener en cuenta también la otra parte de la relación profesor-alumno.